

Relatório de Estágio Profissional

“O desafio e a paixão de ensinar “

Relatório de Estágio Profissional
apresentado à Faculdade de Desporto
da Universidade do Porto com vista à
obtenção do 2º Ciclo de Estudos
conducente ao grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário (Decreto-lei nº
74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei
nº 43/2007 de 22 de fevereiro)

Orientador: Professor Doutor Rui Jorge de Abreu Veloso

Joana Alexandra Nunes Alves

Porto, setembro de 2017

Ficha de Catalogação

Alves, J. (2017). O desafio e a paixão de ensinar. Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. Alves Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESCOLA;

“Quem disse que o educador não tem responsabilidade de ensinar,
É demagogo ou mente ou é incompetente...
Mas a questão é saber
Se o ato de ensinar acaba por si só
Ou, pelo contrário, o ato de ensinar
É apenas um momento fundamental da aprendizagem...”

(Freire, 1996)¹

¹ <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/o-desafio-e-a-paixao-de-aprender--oscar-jara-h>

Dedicatória

Para aqueles que me acompanharam ao longo do meu percurso académico desde o primeiro dia, a minha avó, os meus pais, o Nuno, os meus irmãos e os meus sobrinhos.

Agradecimentos

A ti, Avó. Porque sem ti, hoje não estava aqui, tu sabes! A ti, por tudo o que fizeste por mim, pela tua incondicional presença, por todos os dias esperares que eu chegasse da faculdade para almoçar, nem que fosse às quinze da tarde, pela sopa (ah! Que saudades da tua sopa!), por me chamares para lanchar porque sabias que estava a estudar e me “esquecia” de o fazer, pelos jantares todos os dias; nunca te esqueceste um único dia de mim, pelos serões a ver a novela (e que tu adormecias à mesa a ver). Pelos verões em que passavas sentada na tua cadeirinha cá fora a tarde toda e eu ia para a tua beira. Pelos dias em que íamos para a festa e tu estavas na cadeirinha a acenar e à nossa espera até chegarmos (ainda hoje, olho para onde estava a tua cadeirinha!). Pela educação que me deste, pelos desabafos, pelos abraços, por todos os nossos momentos. Por todo o carinho, por me compreenderes e chamares-me à atenção quando estava errada. Por me ensinares a respeitar as pessoas (“Um bom dia não se nega a ninguém” – dizias tu) e a ser correta, pelos “juízo”, sempre que ia sair e pelo “vai com Deus, mesmo a morar ao teu lado. Estou eternamente grata por me teres ajudado a crescer. Por não me teres deixado desistir. Por teres tanto orgulho. Por estares ausente, mas sempre presente, minha estrela. É muita saudade querida Avó, mas sobretudo orgulho na mulher que foste e gratidão por tudo o que fizeste, por tudo o que deste, por tudo o que ensinaste.

Ao meu Pai, porque apesar das circunstâncias da vida, estive sempre presente. Pelos almoços de domingo, pelas francesinhas. Por todo o teu apoio. Pelas chamadas todos os dias, porque apesar de já ter passado seis anos, continuas a ligar-me todos os dias para saber como estou. Por te preocupares e perceberes quando estou em baixo. Por me incentivares a dar o melhor de mim no estágio. Por me teres dado educação e por fazeres de mim uma pessoa melhor. Por ser parecida contigo (tanto para o bem como para o mal). Obrigada por me teres feito nascer e crescer. Obrigada por seres exatamente como és!

À minha Mãe, Porque apesar de tudo, fizeste sempre sacrifícios para poder continuar os estudos, depois da avó partir, foram tempos difíceis, mas não te

deixaste ir abaixo. Por me ensinares a lutar pelos meus sonhos. Se não fosses tu, a esta hora já tinha desistido da faculdade.

Aos meus irmãos, porque sem vocês não era a mesma coisa. Por todas as vezes que me incentivaram a seguir o meu sonho (ser professora). Por todas as vezes em que me ampararam e não deixaram cair. Por ser a vossa “caçula”, a vossa “trinca-espinhas”. Por estarem ao meu lado sempre.

Aos meus sobrinhos, pela bondade que mostram. Por mostrarem que o mundo pode ser um lugar melhor. São o melhor da vida, o melhor da tia! Pela incrível capacidade de me fazerem sorrir e me mostrarem que a qualquer momento, tudo pode ficar melhor. (À Bruna por ter estado presente em todos os momentos académicos importantes.)

Ao (meu) Nuno, por tudo! Por me guiares em todas as direções. Por aturares o meu mau feitio e o meu nervosismo ao longo deste ano. Por estares sempre ao meu lado e quando eu estava prestes a cair já me estavas a levantar. Por me incentivares a dar o meu melhor e a ser o melhor de mim todos os dias. Obrigada por tudo e mais alguma coisa.

À professora Isabel Barbot, por me ter mostrado o que é ser uma (boa) professora de Educação Física e, desde cedo me ter inculcido este “bichinho”, esta paixão pela Educação Física.

Ao Colégio Internato dos Carvalhos, por durante três anos ter sido a minha segunda casa. Pelos fantásticos professores que encontrei pelo caminho e me mostraram o melhor do ensino, o melhor do desporto e, acima de tudo por me ensinar a dar sempre mais de mim. Porque Desporto é o melhor curso.

Aos professores da FADEUP, por tudo o que me ensinaram durante estes cinco anos. Por mostrarem que gostam do que fazem e tentarem transmitir isso ao máximo. Porque quem gosta do que faz, consegue ser mais bem-sucedido.

Ao professor Rui Veloso, pela orientação profissional, por me ter apoiado ao longo do ano e me ter dado tempo e espaço para concretização profissional.

À professora Fernanda Borges, por me mostrar vários caminhos e nos deixar escolher os nossos. Por toda a confiança e por me auxiliar ao longo de todo este ano letivo.

À professora Sónia Calejo, pela disponibilidade. Por facilitar todo o processo do estágio profissional e pela atenção.

Ao Núcleo de Estágio, pela partilha e pela troca de experiências e pelos momentos vivenciados. Ao Flávio (e ao Ricardo) por terem lecionado as aulas quando fui operada. Ao Ricardo por todas as aulas que assistiu, por todas as vezes em que me ajudou, pelas as viagens de carro. Por mostrares que (ainda) existem pessoas com um coração genuíno. Espero ter retribuído esse apoio da melhor maneira.

Ao 7ºI, por todos os desafios a que me propuseram, por todas as alegrias que partilhamos, por me terem deixado alguma vezes sem voz. Por me verem como alguém em quem podem confiar. Por me terem dado a primeira experiencia enquanto Professora de Educação Física. Apesar de tudo, fui feliz! Desejo-vos o melhor do mundo.

Ao 5ºE, aos meus pequenos e irrequietos, por me mostrarem o caminho, por me mostrarem que é de pequeno que se cresce (e eu aprendi tanto com vocês), por aqueles abraços (tão) apertados, todos os dias, todas as aulas. Pelos beijinhos, por me fazerem rir. Por me mostrarem outro lado do ensino. Pelo bolo na última aula. O futuro ser-vos-á risonho.

Obrigada a todos que fazem parte da minha vida e me ajudam a ser quem eu sou.

Índice Geral

LISTA DE ABREVIATURAS	5
1. Introdução	7
2. Enquadramento Pessoal	9
2.1 Apresentação da Estagiária	9
2.2 Expectativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional	12
2.2.1. Primeiras expectativas	12
2.2.2. Expectativas no final do primeiro Período	14
3. Enquadramento Institucional	17
3.1 Macro Contexto	17
3.2 Entendimento do Estágio Profissional	18
3.3. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional	19
3.4 A escola onde realizo o Estágio Profissional	21
3.5 O grupo de Educação Física	25
3.6 O Núcleo de Estágio	26
3.7 Análise dos Documentos Locais	28
3.8 Caracterização das Turmas Atribuídas	29
3.8.1 O 7º ano, os educandos sempre presentes	30
3.8.2 O 5º ano, os mais pequenos e irrequietos	33
4. Enquadramento Operacional	35
4.1. Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”	35
4.1.1 Conceção do Ensino	36
4.1.2 O Processo de Planeamento do Ensino-Aprendizagem	41
4.1.2.1. O planeamento anual	42
4.1.2.2. Unidades Didáticas	44
4.1.2.3. Plano de aula	45
4.1.3. Realização do ensino	47
4.1.3.1. Gestão da aula	47
4.1.3.2. Instrução pedagógica	49
1. Feedback	50
2. Demonstração	52
3. Questionamento	54
4. Instrução	55
4.1.3.3. Heterogeneidade Vs Homogeneidade	57
4.1.3.4. Modelos de Ensino - Aplicação	58
4.1.3.4.1. Andebol – Modelo de Instrução Direta (MID)	58
4.1.3.4.2. Atletismo - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED)	59
4.1.3.4.3. Ginástica- Utilização de Fichas de Progressão	61
4.1.3.4.4. Basquetebol - modelo de competências nos Jogos de Invasão	62
4.1.3.4.5. Lecionar no 2º Ciclo – Ginástica no 5º ano	63
4.1.4. A avaliação	64

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica	66
4.1.4.2. Avaliação Formativa	67
4.1.4.3. Avaliação Sumativa	67
4.1.4.4. Auto - Avaliação	68
4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade	69
4.2.1 Direção de Turma	69
4.2.2 Desporto Escolar (Atletismo)	70
4.2.3 Corrida do Pai Natal (Corta-mato escolar)	71
4.2.4 Visita a Fafe	73
4.2.5. Aquaparque de Amarante	74
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	77
4.3.1. Unidades Curriculares de Tópicos da Educação Física e Desporto I e II	77
4.3.2. Criação de materiais autoconstruídos	77
4.3.3. EndNote	78
4.3.4. IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)	78
4.3.5. Suporte Básico de Vida (SBV)	79
5. Oficina do Desporto - nível de satisfação de alunos e encarregados de educação	81
5.1. Resumo	82
5.2. Abstract	82
5.3. Introdução	83
5.3.1. Programa da Oficina do Desporto 2016/2017	84
5.3.1.1. Avaliação Oficina do Desporto	85
5.4. Problema do Estudo	85
5.5. Pertinência do Estudo	85
5.6. Objetivos de estudo	86
5.7. Metodologia	86
5.7.1. Participantes	86
5.7.2. Instrumento	87
5.7.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados	87
5.8. Resultados	88
5.8.1. Análise aos resultados dos alunos	88
5.8.3. Análise aos resultados dos Encarregados de Educação	92
5.8.4. Análise descritiva – Alunos	97
5.8.4. Análise descritiva Encarregados de Educação	99
5.8.5. Comparação dos resultados entre os Encarregados de Educação e os alunos	101
5.8.6. Discussão dos Resultados	102
4.8.7. Conclusões	103
4.8.8. Referências Bibliográficas	103
6. Conclusões e Considerações Finais	105
7. Referências Bibliográficas	107
Anexos	XXI

Índice de Quadros

QUADRO 1 - PLANO ANUAL	43
QUADRO 2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	65
QUADRO 3 - PROGRAMA PARA O 3º CICLO.....	84
QUADRO 4 - QUADRO DA AVALIAÇÃO NA OFICINA DO DESPORTO	85
QUADRO 5 - SATISFAÇÃO COM AS MODALIDADES ABORDADAS: QUESTÃO V1.....	97
QUADRO 6 - SATISFAÇÃO COM A DURAÇÃO DAS AULAS.....	97
QUADRO 7 - SATISFAÇÃO COM O NÚMERO DE AULAS POR MODALIDADE	98
QUADRO 8 - NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS AULAS DA OD	98
QUADRO 9 - CONTINUAÇÃO DA OFICINA DO DESPORTO	99
QUADRO 10 - SATISFAÇÃO DOS EED COM AS MODALIDADES ABORDADAS.....	99
QUADRO 11 - SATISFAÇÃO DOS EED COM A DURAÇÃO DAS AULAS	99
QUADRO 12 - SATISFAÇÃO DOS EED COM O Nº DE AULAS POR MODALIDADE.....	100
QUADRO 13 - NÍVEL DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE ÀS AULAS DA OD	100
QUADRO 14 - CONTINUAÇÃO DA OFICINA DO DESPORTO	101
QUADRO 15 - COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	102

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - ALUNOS PARTICIPANTES - % QUANTO AO GÊNERO	87
GRÁFICO 2 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO- % QUANTO AO GÊNERO	87
GRÁFICO 3 - SATISFAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO ÀS MODALIDADES ABORDADAS	89
GRÁFICO 4 - SATISFAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À DURAÇÃO DAS AULAS	89
GRÁFICO 5 - SATISFAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO Nº DE AULAS DE CADA MODALIDADE	90
GRÁFICO 6 - EXPERIÊNCIAS NAS MODALIDADES	90
GRÁFICO 7 - SATISFAÇÃO DOS COLEGAS NA OD.....	91
GRÁFICO 8 - "A OD TRAZ BENEFÍCIOS PARA TI?"	91
GRÁFICO 9 - RESPOSTA À QUESTÃO "GOSTARIAS DE CONTINUAR A TER OD NOS PRÓXIMOS ANOS LETIVOS?"	92
GRÁFICO 10 - MODALIDADES SUGERIDAS PELOS ALUNOS A ABORDAR EM ANOS POSTERIORES.....	92
GRÁFICO 11 - SATISFAÇÃO DOS EED QUANTO ÀS MODALIDADES ABORDADAS.....	93
GRÁFICO 12 - SATISFAÇÃO DOS EED QUANTO À DURAÇÃO DAS AULAS.....	93
GRÁFICO 13 - SATISFAÇÃO DOS EED QUANTO AO Nº DE AULAS DE CADA MODALIDADE	94
GRÁFICO 14 - SATISFAÇÃO DOS EDUCANDOS NA OD	94
GRÁFICO 15 - VANTAGENS/ BENEFÍCIOS DA OD.....	95
GRÁFICO 16 - RESPOSTA À QUESTÃO "GOSTARIA QUE O SEU EDUCANDO CONTINUASSE A TER OD NOS PRÓXIMOS ANOS LETIVOS?"	95
GRÁFICO 17 - VANTAGENS PARA QUE A OD CONTINUE NOS PRÓXIMOS ANOS LETIVOS.....	96
GRÁFICO 18 - MODALIDADES SUGERIDAS PELOS ENC. EDUCAÇÃO ABORDAR EM ANOS POSTERIORES	96

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESPAÇOS EXTERIORES.....	22
FIGURA 2 - ESPAÇO DESPORTIVO INTERIOR	23
FIGURA 3 - ARRECADAÇÃO DE MATERIAL DE GINÁSTICA	23
FIGURA 4 - ARRECADAÇÃO DO MATERIAL DESPORTIVO	24
FIGURA 5 - SALA DE TRABALHO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	28

Índice de Anexos

Anexo I – Progressões de Ginástica Nível Básico	XXI
Anexo II – Progressões de Ginástica Nível Elementar	XXII
Anexo III – Progressões de Ginástica Nível Avançado	XXIII
Anexo IV – Ficha de Auto Avaliação	XXIV
Anexo V – Questionário dos Alunos	XXV
Anexo VI – Questionário dos Encarregados de Educação	XXVI

Resumo

O presente documento, é de cariz pessoal, foi concretizado no âmbito do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento pretende explicar ao leitor o caminho percorrido pela estudante estagiária durante o seu ano de estágio, o seu primeiro ano como professora, expondo o contexto escolar onde o mesmo foi realizado, todas as vivências experienciadas, as aprendizagens e objetivos planeados e alcançados durante o ano letivo. Este relatório representa a reflexão ao longo do ano, orientado por um docente da Faculdade e acompanhado por uma professora cooperante, da escola onde decorreu este mesmo Estágio Profissional. A Escola fica situada num Agrupamento do distrito do Porto, com dois núcleos de três estudantes estagiários cada um, seis no total. Estruturalmente, o relatório engloba cinco capítulos: o primeiro diz respeito à “Introdução”, onde estão presentes os intentos do relatório; No segundo capítulo está patente o “Enquadramento Pessoal”, onde se encontra a minha vida académica, as experiências anteriores e desportivas, culminando na opção de escolha desta profissão, as expectativas iniciais ao Estágio Profissional também são referenciadas neste capítulo. O terceiro capítulo, referente ao “Enquadramento Institucional”, relata o contexto legal e institucional do Estágio Pedagógico, assim como a caracterização da escola e das turmas com que interagi durante o ano letivo. O quarto capítulo faz referência à área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, que revela o planeamento, a avaliação; à área 2 “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, aborda a temática do Diretor de Turma, do Desporto Escolar (DE) e das atividades desenvolvidas; e a Área 3 “Desenvolvimento Profissional” onde se encontra presente as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo na faculdade. No quinto capítulo é apresentado o estudo de investigação relativo à temática da satisfação dos alunos com a Unidade Curricular: Oficina do Desporto. Para terminar, encontram-se as conclusões e perspetivas futuras relativas à profissão docente.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ESCOLA; ENSINO E APRENDIZAGEM

Abstract

This document is personal, was carried out within the scope of the second cycle of studies leading to the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, Faculty of Sport of the University of Porto. This document intends to explain to the reader the path taken by the trainee student during her internship year, her first year as a teacher, exposing the school context where the trainee was held, all the experiences experienced, the learning and objectives planned and achieved during the school year. This report represents the reflection throughout the year, guided by a faculty member and accompanied by a cooperating teacher, from the school where this same professional stage took place. The School is located in a Grouping of the district of Oporto, with two nuclei of three trainee students each, six in total. Structurally, the report covers five chapters: the first concerns the "Introduction", where the report attempts are present; In the second chapter, the "Personal Framework", where my academic life, previous and sporting experiences, culminating in the choice of this profession is evident, the initial expectations of the Professional Internship are also referenced in this chapter. The third chapter, referring to the "Institutional Framework", reports on the legal and institutional context of the Pedagogical Stage, as well as the characterization of the school and the classes with which I interacted during the school year. The fourth chapter refers to area 1 "Organization and Management of Teaching and Learning", which reveals planning, evaluation; To area 2 "Participation in School and Relationship with the Community", addresses the theme of the Class Director, School Sport (DE) and the activities developed; And Area 3 "Professional Development", where the learning activities carried out during the academic year in the college are present. In the fifth chapter is presented the research study on the subject of student satisfaction with the Curricular Unit: Sports Workshop. Finally, there are future conclusions and perspectives on the teaching profession.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; SCHOOL; TEACHING AND LEARNING

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação sumativa

CA – Critérios de Avaliação

CV – Curso Vocacional

DE – Desporto Escolar

DT – Diretora de Turma

EC – Escola Cooperante

E-A – Ensino Aprendizagem

EE – Estudante – estagiária

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EED – Encarregado Educação

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade De Desporto Da Universidade Do Porto

MD – Modelo Desenvolvemental de Rink

MEC – Modelo De Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEJC - Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Planificação Anual

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professora Cooperante

PE – Projeto Educativo

PEE – Projeto Educativo da Escola

PFI – Projeto de Formação Inicial

PLS – Posição Lateral de Segurança

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

SBV – Suporte Básico de Vida

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ciclo de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), concernente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS). O EP decorreu numa escola do Distrito do Porto, num Núcleo de Estágio (NE) constituído por 3 estudantes estagiários, num total de dois núcleos e seis estagiários, sendo que o mesmo reporta o percurso de uma Estudante Estagiária (EE) durante o ano letivo 2016/2017 na sua prática de ensino monitorizada.

Segundo Batista e Queirós, o EP pode ser encarado como o culminar da formação inicial e “oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”(Paula Batista & Paula Queirós, 2013, p. 33).

O EP pretende a “integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”² (p. 3). Só assim é possível ao EE obter uma maior evolução, sendo capaz de refletir sobre a sua própria realidade.

Estruturalmente, este documento determina a explicação de diversos momentos que foram surgindo ao longo deste ano letivo, colaborando no meu desenvolvimento enquanto docente. O mesmo encontra-se dividido em cinco principais capítulos: o primeiro é referente à “Introdução”, indicando a pertinência da construção deste Relatório de Estágio.

O segundo capítulo faz referência ao “Enquadramento Pessoal”, onde se encontra explanado as minhas vivências enquanto estudante, as minhas experiências pessoais e profissionais e as expectativas em relação ao EP.

No terceiro capítulo diz respeito ao “Enquadramento Institucional”, caracterizando o contexto legal e institucional do EP, apresenta-se a

² Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Matos, (2014).

caracterização da escola, do NE, assim como das turmas que me dizem respeito.

No quarto capítulo, referente à Área 1 “Realização da Prática Profissional”, é apresentado o processo de planeamento e realização do ensino, assim como os processos de avaliação. A Área 2 “Participação na Escola e Relações com a comunidade”, também se encontram neste capítulo e é onde são tratados os assuntos relativos à comunidade escolar, DE, ao Diretor de Turma (DT) e também as atividades nas quais o NE esteve presente. A Área 3 “Desenvolvimento Profissional”, são elucidadas as aprendizagens resultantes da experiência na FADEUP, mais concretamente nas Sessões do RE e nas aulas de Tópicos I e II.

O último capítulo é destinado ao estudo da Satisfação dos alunos e Encarregados de educação na Unidade Curricular: Oficina do Desporto. Finalizando este RE com as conclusões e perspetivas futuras relativamente à profissão de docente.

Resumindo, ao longo deste documento encontram-se todas as problemáticas que surgiram no EP, assim como as aprendizagens ampliadas e que se mostraram fulcrais para me tornar, tanto a nível pessoal como profissional, uma pessoa mais completa.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Apresentação da Estagiária

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Freire (1997; p.25)

O meu nome é Joana Alexandra Nunes Alves, tenho 24 anos, nasci a 5 de julho de 1993, em Mafamude - Vila Nova de Gaia. Vivo nos Carvalhos e foi aqui que fiz toda a minha escolaridade, apesar de ter vivido em Ovar durante três anos.

Falar de mim sem falar das minhas origens é quase impossível. Sou filha de pais portugueses e, neste momento, apesar de a minha família ser constituída (originalmente) por nove pessoas, resido apenas com a minha mãe: o meu Pai que sempre trabalhou para que não nos faltasse nada; a minha Mãe que era quem preparava tudo em casa e trabalhava ao lado do Pai para termos tudo o que necessitávamos; os Irmãos, seis irmãos que eram mais velhos, mas sempre me apoiaram e protegeram em (quase) todas as circunstâncias. Agora somos só duas em casa. As circunstâncias da vida levaram à separação dos meus Pais e, a própria vida levou a que os meus irmãos formassem as suas próprias famílias. Embora os meus pais tenham apenas o 4.º ano de escolaridade, sempre me apoiaram nas decisões, embora a mãe quisesse que eu fosse advogada. Fizeram de tudo para que estivesse aqui a acabar o curso. Uma outra pessoa que muito me ajudou foi a avó materna, pois esteve sempre presente. Foi sobretudo graças a ela que consegui chegar aqui. No entanto, infelizmente, em abril de 2014 faleceu, deixando ainda hoje uma saudade enorme. O sonho da minha avó era que ingressasse no ensino superior, uma vez que ninguém na família ainda o tinha feito. Foi sempre um orgulho para a Avó Angelina ter a neta no ensino superior. Já andava no 2º ano da licenciatura quando a tragédia se deu e, mesmo antes disso, a minha avó já dizia orgulhosa a toda gente, “a minha neta é professora”. Portanto, decidi dedicar-me a atingir esse mesmo objetivo, como forma de realização do sonho dela. Aqui estou eu, pronta para concretizar essa ambição.

Desde muito cedo que o desporto me fascinou e sempre tive gosto de ensinar todas as crianças da minha idade. Pratiquei Futebol durante cinco anos e este ficou como um dos meus desportos prediletos. No 5º ano entrei para o Desporto Escolar começando no Atletismo e mais tarde no Andebol. O Andebol começou a tornar-se especial, tendo continuado por cinco anos, nos quais um foi como atleta federada no Módicus de Sandim.

Como gostava de experimentar outro tipo de desporto, também pratiquei dois anos ginástica artística (Gaia FC). Com os treinos para os pré-requisitos estive dois anos na natação (Piscina de Esmoriz), um desporto que sempre adorei, mas em que apresentava algumas dificuldades.

O desporto incutiu-me altíssimos valores, nomeadamente respeito, superação, organização e disciplina. Assim, cheguei até aos dias de hoje.

Relativamente à opção de ter seguido este Mestrado, deveu-se em grande parte à professora que encontrei no desporto escolar, na modalidade de andebol e que me fascinou de tal maneira, tornando-se na minha inspiração e, desde cedo, 6º/7º ano, me fez ter o objetivo de ser Professora de Educação Física. Este encanto deveu-se à forma como lecionava as aulas, à maneira como tratava os alunos e a sua afetividade/carinho; criava aulas divertidas e tinha sempre formas inovadoras de nos ensinar, fazendo com que as aulas não se tornassem monótonas e sem graça.

Em relação ao meu percurso escolar, o mesmo decorreu todo em Vila Nova de Gaia, quase todo em escolas públicas. No 1º Ciclo frequentei a Escola Básica dos Carvalhos, em Pedroso, no 2º e 3º Ciclo frequentei a Escola E.B. 2/3 Padre António Luís Moreira, também nos Carvalhos, tendo o Ensino Secundário sido realizado no Colégio Internato dos Carvalhos, no curso de Animação Sócio Desportiva. Mesmo morando em Ovar, fiz questão de ir para este colégio, uma vez que tinha o curso que melhor me preparava para ingressar nesta faculdade, a faculdade dos meus sonhos.

Em 2011, após ter terminado os estudos no Colégio Internato dos Carvalhos e sem quaisquer dúvidas sobre o curso que deveria seguir, fiquei um ano a realizar um estágio profissional num ginásio em Vila Nova de Gaia, onde lecionei aulas de natação a crianças e jovens, desde os seis meses até aos 15 anos de idade, tendo dado término ao estágio com a nota de 18 valores.

Após um ano, ingressei, finalmente, na minha primeira opção, na “*muy noble facultis*” Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no curso de Ciências do Desporto, tendo terminado o mesmo em 2015. Os 3 anos passados nesta faculdade tornaram os meus conhecimentos mais amplos relativamente ao desporto, sendo esse um dos objetivos de escolha deste curso que, para além do ensino a jovens, consistia em ter um conhecimento mais abrangente de todos os desportos. Como a modalidade de Atletismo, na Faculdade, era a mais abrangente de todas as modalidades, isto é, na parte teórica da metodologia, falávamos um pouco de todas as modalidades, fez com que eu escolhesse essa área, no ramo de treino desportivo, para a minha especialização. A formação nesta área foi muito vasta, envolvendo muito a parte do treino e mais especificamente, como é natural, o atletismo. Fiz o meu estágio na Escola do Movimento, no escalão de formação, mais especificamente, Benjamins A e B e Infantis A e B.

À FADEUP estou deveras grata, não só pela formação incrível que nos dá, mas pela instituição de ensino que é, pelas fantásticas pessoas que foi possível conhecer, desde colegas a amigos, professores e funcionários.

Com o término da licenciatura, a decisão de continuar os meus estudos não foi colocada em questão. Entrei no colégio no 10º ano com o sonho de ser Professora de Educação Física e assim foi, concorri ao Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) nesta mesma faculdade. Após ter conversado com colegas de anos anteriores, percebi como este mestrado funcionava e foi sempre descrito como “Muito trabalhoso”, “Completo”, “Recompensador”, quer tivessem acabado o Mestrado no ano passado ou há três ou quatro anos. Isto só me fez ficar com mais vontade de concorrer.

Com o decorrer do primeiro ano de Mestrado apareceram novos alunos de diferentes instituições de ensino, tornando esse ano repleto de novas experiências e histórias diferentes. Desse primeiro ano vai ficar sempre na memória e no coração, a participação no IV SARAU, assim como a participação nas aulas de atletismo, junto com a minha equipa – “Os Sidn'TOP”, tendo como fator mais marcante, o Evento Culminante.

O segundo ano de Mestrado existiram as segundas-feiras de Tópicos na FADEUP, mas, acima de tudo, traduziu o ano de estágio, conduzindo ao

culminar de mais uma etapa na minha vida - o fim de um ciclo. Sinto-me extasiada, cheia de alegria por ter terminado esta fase, por finalmente cumprir o meu sonho, a promessa que fiz. Por outro lado, apodera-se de mim uma certa nostalgia pelos momentos que vivi durante estes cinco anos, por já não ter de entrar todos os dias naquele portão.

Atualmente, e infelizmente, o desporto está menos presente na minha vida, muito por causa da lesão que sofri e que me obrigou a ser operada ao joelho esquerdo. Contudo, encontro-me a desempenhar funções de treinadora principal de formação da Escola de Atletismo do *Spiridon* de Gaia e como professora de *Dance Kids*, no Ginásio VIV, em Canelas, Vila Nova de Gaia. Sou também treinadora de Natação nas piscinas de Medas, afetas à Câmara Municipal de Gondomar.

A minha experiência durante o estágio da licenciatura e durante a fase inicial de cada uma das minhas funções desempenhadas foi contribuindo para a minha evolução/ desembaraço nos aspetos onde tinha mais dificuldade. Como, por exemplo, ter dificuldade em falar com um grupo grande, não conseguindo colocar de forma correta a voz e/ou controlar os alunos. Com o passar do tempo fui conseguindo corrigir algumas dessas questões, conseguindo transmitir de melhor forma os meus conhecimentos. Uma das minhas qualidades enquanto professora/treinadora é procurar sempre manter-me atualizada, procurando sempre a inovação, no sentido de contrariar a monotonia e de enriquecer o treino.

2.2 Expectativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional

2.2.1. Primeiras expectativas

Sinto o EP como o culminar de um ciclo de aprendizagem. Antes de iniciar o EP foi necessário refletir sobre as expectativas em relação ao mesmo.

Então, com o aparecimento do EP e com a reunião de conselho de turma, começaram a surgir algumas questões que iam de encontro com algumas situações que me deixavam menos confortável. “Será que o estágio será muito diferente da prática pedagógica que realizamos no primeiro ano de mestrado?”, “Será que vou conseguir?”

Na reunião falaram exageradamente da minha turma, eram muitos repetentes, com problemas sociais, alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e então comecei a ficar assustada. Começaram a surgir questões na minha cabeça como, por exemplo, “Será que a turma aceitará de bom grado o facto de ter uma professora estagiária a lecionar as suas aulas em vez do professor principal?”; “Será que sou capaz de liderar esta turma?”

Após alguns momentos de reflexão sobre este assunto, deparei-me com um conjunto de expectativas de como o estágio podia correr e do que esperava vir a conquistar durante o mesmo.

No início, esperava saber aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica, mais especificamente na área das didáticas específicas correspondentes ao primeiro ano de mestrado, uma vez que as mesmas trabalharam a pormenor tudo o que é necessário para a realização de uma prática pedagógica completa.

Para perceber o que seria necessário abordar ao longo deste ano letivo, na minha turma, analisei o programa nacional de Educação Física e, acreditava ser capaz de o adequar aos alunos que ia ter, com a finalidade de ajustar os exercícios aos níveis da turma, assim como adaptar o programa aos recursos que a escola tinha para oferecer.

No que diz respeito à transmissão de conhecimentos, apesar de sentir dificuldades em algumas matérias de ensino, ansiava conseguir superá-las ao máximo através de uma pesquisa mais aprofundada das regras e dos conteúdos a lecionar. Sendo dois núcleos a trabalhar em conjunto, havia sempre quem percebia mais de uma matéria do que outra, assim, o papel dos colegas estagiários foi importante, ajudando-nos mutuamente, trocando ideias e conteúdos. Apresentava como objetivo fazer a transmissão de conhecimentos de uma forma clara, utilizando vocabulário compreensível para a turma, adotando o perfil de professora responsável; como já referi anteriormente, a transmissão de conhecimentos de uma forma clara seria um dos meus problemas, uma vez que apresentava algumas dificuldades em falar com um público grande.

As minhas maiores expectativas diziam respeito aos alunos, uma vez que o foco do estágio estava neles, e era por eles que este ano tinha de dar tudo para que eles tivessem um ano repleto de boas aprendizagens. As minhas expectativas

iam ao encontro da cooperação e do interesse por eles demonstrado, de forma a simplificar a relação professor/aluno e criar laços de afetividade para criar um clima de aula mais benéfico. Segundo (Pacheco & Flores, 1999) “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”.

Relativamente à planificação, apesar de ter alguma experiência em planejar treinos de atletismo e de natação e também em relação às didáticas específicas, sabia que tinha de me esforçar para corrigir certos problemas que iam surgindo, tanto na construção das unidades didáticas, como na planificação das aulas, uma vez que nesta escola é ligeiramente diferente do que aprendemos. A planificação das aulas e a capacidade de o professor transmitir os seus conhecimentos, para mim, era imprescindível, para a forma como os alunos iam iniciar a aprendizagem.

Foi na avaliação que tive mais dificuldade, uma vez que já passamos por isso nas didáticas e sentimos como era difícil avaliar tantos alunos numa só aula, além de que esse momento tinha de ser o mais correto possível para que os alunos não se sentissem injustiçados e para que não sentissem que o seu esforço perante as aulas foi em vão. Por isso era tão importante a avaliação contínua e a criação de uma grelha de avaliação com poucos itens e bastante claros, de forma a conseguir avaliar os alunos mais rápida e eficazmente.

Como treinadora de atletismo/natação em escalões de formação, tal como acontece com outros treinadores, uma das principais preocupações é motivar os alunos, criando-lhes o hábito desportivo para a sua vida, expondo como é positivo possuir um estilo de vida ativo. Por vezes, tornar ativo um aluno que não tem nenhum hábito de prática desportiva é complicado, mas esse foi sempre um dos meus objetivos.

2.2.2. Expectativas no final do primeiro Período

Estar de volta à escola, desta vez não como aluna, mas sim, como professora-estagiária, fez-me perceber como eram os meus professores enquanto estudante. É possível, agora com ainda pouca experiência, conceber a ideia de

que encontrei professores muito bons e professores muito maus, entre outros de qualidade mediana.

Chegava (quase) todos os dias à escola antes das oito horas, ainda com o pavilhão e a sala dos professores fechados, as luzes apagadas e as fotocopiadoras encerradas. Às oito horas, o pavilhão abria e lá ia eu preparar o material para a aula. (Alguns) alunos chegavam cedo e teimavam em ajudar-me a preparar tudo.

A rotina de ir dar as minhas aulas e observar as aulas do NE permitiu-me entender como funcionava a escola e os professores inseridos na mesma. Durante o ano de estágio fui a primeira professora a chegar ao pavilhão, e das últimas a sair. Os meus alunos (alguns) chegavam cedo e queriam ficar no intervalo, salvo raras exceções. Durante as aulas observadas é que consegui ter perceção do que se passava em meu redor. Atentei professores a lecionar aulas de braços cruzados, professores que não saíam de dentro do pavilhão, mesmo que o seu espaço fosse o espaço exterior (embora houvesse um roulement, havia professores que sempre que fosse possível ficavam dentro do pavilhão) e alunas com cabelos soltos à frente dos seus olhos.

Com a perceção do que é ser um bom professor, como referi no início, consigo agora ter a noção da pessoa que sou e de como quero ser futuramente, de forma a educar os jovens alunos que vierem a ser meus alunos. Os alunos não chegavam até mim vazios, assim careciam de ser tratados de maneiras completamente diferentes, devido à “bagagem” que acarretavam, mas, acreditei que podia alcançar o melhor deles. Ser bom professor é isto, é pegar nos alunos que chegam até nós, ver as qualidades dos mesmos e adequar as aulas a cada um deles, nenhum aluno é igual a outro e saber identificar isto e fazer um planeamento correto para as suas características, vai ao encontro da minha ideologia do que é ser um bom professor. A turma residente não era nada fácil, como se pode conferir mais abaixo, eram diferentes uns dos outros, cada um com a sua particularidade e isso fez com que tivesse de arranjar estratégias para obter o melhor deles para que tirassem o melhor partido das aulas.

Ao transmitir-lhes um pouco de mim, pretendi fomentar-lhes os valores necessários para a cidadania, quis ajudá-los a ultrapassar as fragilidades da vida, apoiá-los nos sonhos e potenciar as suas fortalezas; ninguém é melhor que ninguém e cada um é especial à sua maneira. Todos vemos os

professores como exemplos e na verdade, se não fosse graças a alguns professores marcantes, hoje não estaria aqui.

3. Enquadramento Institucional

3.1 Macro Contexto

O EP visa a integração na vida profissional de uma forma progressiva e orientada, num contexto real, através da prática de ensino supervisionada fortalecendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão de professor.

O EE deve olhar esta prática de uma forma séria e responsável, recolhendo o máximo dos preceitos possíveis para que consiga adaptar o que aprendeu, ao seu contexto da docência durante a sua vida profissional.

Cada escola, embora se rejam por normas idênticas, é diferente das demais, possui as suas próprias características, assim como alunos e professores também com características díspares.

“Como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar. O projeto de formação tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (Matos, 2014 p.3). Assim sendo, a profissão de docente é um processo construído ao longo de toda a vida, começando na escolarização inicial, onde começamos a conhecer concepções e constituir as nossas crenças. Estas, serão refletidas e questionadas durante a nossa formação inicial. É só quando começamos a colocar em prática o que aprendemos durante a formação que essas concepções se tornam significantes. É através do EP que conseguimos entrar, de uma forma gradual e orientada, no contexto real, no contexto a que não estamos habituados.

Segundo (P. Batista & P. Queirós, 2013) o estágio em contexto da formação inicial de professores é apreciado como um espaço beneficiário de socialização na profissão.

Assim sendo, ao terminar o EP, o EE deve reunir todas as competências essenciais para a prática de docência em EF, independentemente do contexto ou lugar a lecionar aulas.

3.2 Entendimento do Estágio Profissional

O Estágio Profissional traduz-se numa experiência única e excessivamente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. É no decorrer desta etapa que vamos construir a nossa identidade enquanto futuros professores. Ponte et. Al (2001) reitera que os primeiros anos de estágio são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. O estágio é, desta forma, um excelente momento para desenvolver as competências necessárias para a aplicação do modelo de ensino presente em Portugal. Passa pela transformação do gosto de ensinar, na vocação para transmitir e partilhar saberes. Assim, a educação física adota o papel promotor nessa partilha de conhecimentos. Um docente tem como principais tarefas observar e refletir, visando melhorar o seu ensino. Um professor só pode ensinar quando está disposto a aprender e a atualizar o seu conhecimento dia após dia, não ficando preso ao que aprendeu anteriormente. Deste modo, o estagiário deve ter a capacidade de refletir e de ser hábil o suficiente para compreender a sua prática. Segundo Lawson (1993, p.45) “Aos professores responsáveis caberia a tarefa de monitorizar debates sobre a prática, procurando favorecer não apenas respostas às questões como, principalmente, a formulação de problemas. Cada vez que um aluno-professor levantar uma dúvida significa que está a refletir sobre a própria prática. Esta forma de atuação exige que se tenha um profissional experiente para favorecer a reflexão.”

O estágio deve ser visto também como uma nova etapa numa perspetiva evolutiva. O estagiário tem de querer ser melhor dia após dia, aulas após aula, modalidade após modalidade, sem nunca desanimar frente às dificuldades que aparecem no estágio. Os problemas que vão naturalmente surgindo devem ser usados em proveito de uma melhor e mais eficiente docência.

Segundo Huberman (1995), o professor estagiário deve passar, essencialmente, pela vivência de dois grandes sentimentos: o da sobrevivência e o da descoberta guiada. Relativamente ao primeiro, pensa-se que este se refere ao facto do confronto inicial com uma nova realidade; por sua vez, o segundo refere-se tanto à atuação docente como à perceção da escola e do seu meio envolvente.

3.3. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

As *Normas Orientadoras do EP*³ do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, operacionalizaram o Regulamento do EP para o ano letivo em vigor. *“A estrutura e funcionamento do Estágio Profissional consideram os princípios decorrentes das orientações legais constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro”*, bem como o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de MEEFBS.

Em termos institucionais, o EP é uma Unidade Curricular (UC), correspondente ao segundo ano do MEEFBS edificada por duas componentes, *“a) a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada”* (Batista & Queirós, 2013, p. 37). *“Depreende-se, portanto, que o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado”* (Batista & Queirós, 2013, p. 41).

Existe, portanto, um PC experiente que seja da área, neste âmbito (EF) e a atribuição de um ou dois núcleos de estágio que terá de orientar durante o ano letivo em que o protocolo for concretizado.

³ Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014).

De acordo com a OCDE (cit. por Onofre & Martins, 2014, p. 302), “existem programas que proporcionam poucas oportunidades de formação em contexto de sala de aula, enquanto outros integram, no seu currículo, estágios com durações de um ano letivo, sendo que, no primeiro caso, são identificadas as graves limitações decorrentes da impossibilidade dos futuros professores viverem uma experiência que abranja as diferentes dimensões da atividade profissional”. O EP que efetivei enquadra-se, sem dúvida, na segunda ocorrência descrita, tendo sido uma experiência de grande aprendizagem, completa, profissional e pessoal.

As *Normas Orientadoras do EP* do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em EEFEBS da FADEUP encontram-se divididas em três áreas de desempenho: a área 1 diz respeito à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a área 2 incide na participação na escola e relações com a comunidade e, por fim, a área 3, onde consta o desenvolvimento profissional.

Assim, posso constatar que executei as tarefas exigidas pela PO e PC, tendo sido responsável pela conceção, planeamento, realização e avaliação de uma turma do terceiro ciclo (7º ano), assim como numa turma de segundo ciclo (5º ano). Elaborei também as reflexões das aulas lecionadas; realizei a observação das aulas dos meus colegas do NE e de outros professores da escola e elaboração dos respetivos relatórios reflexivos; participação nas reuniões entre o NE e PC e PO; elaboração do Projeto de Formação Individual (PFI), participação nos conselhos de turma e reuniões com o Encarregados de Educação (EE) e Diretor de Turma (DT), atualização constante do portfólio digital; participação ativa na equipa de atletismo do desporto escolar, tanto nos treinos como nas competições dentro e fora da escola; acompanhamento em atividades extracurriculares como acompanhamento a várias visitas de estudo (visita a Fafe, no âmbito da disciplina de Português com turmas do 7º ano, visita ao parque aquático de Amarante, no âmbito da EF).

“As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos: por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (Nóvoa, 1992, p.16).

A escola, cada vez mais, é a principal educadora das crianças e deve-se adaptar aos diferentes intervenientes desta, preocupando-se em formar alunos socialmente aceites, e que não se limitem apenas a compreender as matérias de ensino, mas também, que adquiram um vasto conjunto de valores, leis e regras da sua sociedade.

3.4 A escola onde realizo o Estágio Profissional

Desde início, tentei adaptar-me da melhor forma à escola, perceber as suas principais regras, tendo procurado construir uma boa relação com os restantes professores, funcionários e alunos, ou seja, com toda a comunidade educativa. Realizei o meu EP na Escola Básica Dr. Costa Matos, antiga Escola EB 2/3 Teixeira Lopes. Esta é a Escola Sede do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos. Este, abrange o ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, alguns Cursos Vocacionais e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), encontram-se em turmas normais, mas frequentam currículos diferentes, ou seja, possuem um plano de estudos ajustados. Este agrupamento de escolas situa-se na rua José Fontana, na freguesia de Santa Marinha/São Pedro Afurada, em Vila Nova de Gaia.

A localização geográfica da Escola Básica Dr. Costa Matos é privilegiada: as instalações situam-se numa zona com bastantes acessos, sendo que a via de acesso mais próxima é o IC23, e a apenas 500m encontra-se o IC1. Nas imediações existe uma estação ferroviária em funcionamento há mais de quarenta anos (Estação Ferroviária das Devesas), e estão ainda disponíveis várias paragens de autocarros urbanos e suburbanos.

No geral, a escola apresenta boas condições para a lecionação de todas as disciplinas, embora necessite de remodelações. A instituição se encontra dividida em vários pavilhões, o que faz com que os alunos se desloquem de pavilhão em pavilhão dependendo da aula, o que lhes dificulta a vida nos dias de chuva. Outra fragilidade das salas de aula e do pavilhão gimnodesportivo é a falta de isolamento nos dias de chuva e de frio. A dimensão da cantina também é um dos pontos a salientar como negativo, uma vez que a mesma está inserida num espaço reduzido, o que impede a presença de muitos alunos

a almoçar ao mesmo tempo. De maneira a combater esse problema, a escola criou turnos para almoço em função do horário dos alunos.

Apesar dos pontos negativos apontados anteriormente, é necessário referir que todas as salas estão providas de um computador com projetor e quadro interativo para que os professores possam utilizar de forma a explorar os diferentes recursos existentes, promovendo uma maior motivação por parte dos alunos.

Relativamente às condições de prática desportiva é de evidenciar que a escola possui, no seu exterior, um campo de futebol de 7x7 sintético com 2 balizas fixas e 4 desmontáveis, onde é possível realizar a prática de futebol (dois campos de futebol de 5), andebol e atletismo, entre outras. Para além do campo sintético, no exterior também existe um campo, em cimento, com duas tabelas de basquetebol e duas balizas de futebol, sendo que este espaço é mais utilizado nos tempos de recreio.



Figura 1 - Espaços Exteriores

Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo, o mesmo possui boas condições para a prática de qualquer desporto, pelo que, devido à grande utilização, este tem a possibilidade de ser dividido em 3 espaços, divididos através de cortinas. Como forma de facilitar a utilização dos espaços, existe um *roulement*⁴, publicado na entrada do pavilhão, que permite aos professores saberem qual o espaço que a sua turma deverá ocupar, para que as aulas possam ser devidamente planeadas antecipadamente ou, caso exista a necessidade de falar com outro professor, para trocar de espaço. Isto porque o espaço 1 é,

⁴ Roulement – distribuição dos espaços desportivos pelas turmas.

normalmente, utilizado para lecionar ginástica, devido aos aparelhos (material mais pesado) estarem armazenados mais perto deste.



Figura 2 - Espaço desportivo Interior

No que diz respeito ao material desportivo, de uma forma geral, este encontra-se em boas condições para a prática de qualquer modalidade de forma regular. É importante também referir que existe não só material para as modalidades obrigatórias, mas também para algumas modalidades alternativas, como por exemplo, judo, golfe, *kin-ball*, *speedminton*, *tag-rugby*.



Figura 3 - Arrecadação de material de ginástica



Figura 4 - Arrecadação do material desportivo

Em relação ao desporto escolar, a escola tem uma grande adesão por parte dos alunos para as diversas modalidades que a mesma oferece, sendo elas sete: atletismo, badminton, basquetebol, golf, ténis de mesa, judo e xadrez. Para que todos os alunos tenham oportunidade de participar no Desporto Escolar, existem diferentes horários dentro de cada modalidade, de forma a que os alunos consigam conciliar com as suas aulas.

Ao longo destes últimos anos, a Escola Básica Dr. Costa Matos tem sido distinguida a vários níveis: pelo seu Mérito Institucional no ano de 2012, tendo também sido galardoada com o segundo lugar na Categoria de Inovação Pedagógica concernente ao ano letivo de 2011/2012. Foi também nomeada como local de Boas Práticas no Setor Público (8.^a edição). A instituição passou ainda a ser bastante reconhecida pela integração de alunos com NEE no contexto da sociedade em geral e da comunidade educativa em particular.

A escola assume, nos dias de hoje, um papel importante de inclusão, seja na integração de alunos, professores e auxiliares. Para tal, “O termo educação multicultural é, em sentido restrito, o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de perceções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilos de vida” (cit. Pereira, 2004, p.17). Por esse motivo, é possível encontrar na escola dois espaços dedicados a alunos com NEE (Unidade de multideficiência e Sala de Educação Especial), que funcionam como forma de estímulo à

integração, sempre que possível, com os restantes jovens, podendo estes também participar no DE.

3.5 O grupo de Educação Física

Eu e os meus colegas do NE fomos apresentados ao grupo de EF como professores estagiários. Ao todo, eramos dezassete: os onze professores de EF e os seis estagiários da FADEUP.

É de evidenciar a minha satisfação para com o mesmo, pela forma tão calorosa com que me recebeu e me auxiliou na integração pessoal, bem como no desenvolvimento da minha função enquanto docente. A troca de ideias com os professores que tive o privilégio de conhecer, na escola cooperante (EC) foi fundamental para o meu desenvolvimento. Professores mais experientes têm uma maior bagagem de conhecimento, abrangendo as suas estratégias e soluções perante desafios, contribuem vivazmente para a nossa própria evolução profissional, o que, por vezes, para nós parecia um “bicho de sete cabeças”, para eles era relativamente fácil de nos ajudar a resolver. Batista e Queirós (2013), relatam que o diálogo entre os professores mais jovens e os mais experientes são decisivos para instituir uma relação entre teoria e prática do ensino.

Também Mahoney e Placco (2002) corroboram a ideia da importância que a de convivência com outros professores, referindo que a escola integra um contexto diversificado de desenvolvimento e de aprendizagem, isto é, um local que reúne multiplicidade de saberes, atividades, regras e valores, e que é composto por desacordos, dilemas e dissemelhanças.

O grupo de EF da EC integrou-nos da melhor forma no grupo, mostrando-se sempre disponível para partilhar connosco os seus conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Demonstraram ser um grupo unido e determinado, que desenvolve os valores do respeito, da entrega, da lealdade e da cooperação.

Naturalmente, identifiquei-me mais com os métodos de ensino de alguns professores do que com os de outros. Acontece em todo o lado, somos diferentes e temos ideias diferentes. Ao observar as suas aulas, consegui adquirir diversas técnicas pedagógicas, de modo a poder coloca-las em prática

também nas minhas aulas. Lave e Wenger (1991) referem que o facto de o futuro professor ter a oportunidade de enfrentar um contexto real de ensino é importante para a sua aprendizagem, porque o coloca perante toda a comunidade educativa: alunos, auxiliares de educação, pais e, claro, os outros professores. Embora haja diversas abordagens para o mesmo assunto e que, não haja uma definição absoluta de certo e de errado, há naturalmente práticas mais adequadas a umas situações do que a outras.

3.6 O Núcleo de Estágio

Relativamente ao meu NE, era uma grande expectativa, uma surpresa para mim, uma vez que nunca tinha contactado com eles no primeiro ano de mestrado, o que levou a não saber como o mesmo trabalhava.

A nossa escola era constituída por dois NE. O NE onde eu estive inserida era composto por três elementos. Tive como colegas dois elementos do género masculino. No dia em que nos apresentamos na escola, a nossa cooperante proporcionou-nos uma visita guiada para nos dar a conhecer o nosso local de trabalho durante o ano letivo. Em seguida, reunimo-nos na nossa sala de trabalho para debater alguns aspetos importantes referentes ao EP.

Outro aspeto que destaco e que teve uma grande relevância foi a entreajuda entre todos, pois embora fôssemos dois NE, trabalhávamos como um só, o que facilitou o trabalho de todos e permitiu aumentar as nossas capacidades em diversas áreas. Por exemplo, quando alguém apresentava dificuldades em alguma modalidade, o colega que era dessa área ajudava os restantes. O exemplo disso foi quando um dos colegas me ajudou em voleibol. Assim, conversando com ele sobre os exercícios para as aulas, ficava com mais confiança para lecionar as mesmas. O mesmo acontecia quando os meus colegas apresentavam dificuldades com algum exercício do atletismo, em que eu cooperava e tentava explicar-lhes como era demonstrado determinado exercício e as suas componentes críticas. Segundo Araújo (2004), quando a “cultura de coletividade” é estabelecida, as pessoas nela incluída passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - posturas que originam na procura de superação dos limites do grupo, ou seja, só todos unidos como um grupo, é que conseguimos ultrapassar os obstáculos que nos são impostos.

Mas nem sempre foi assim. Inicialmente e, depois de dividirmos as tarefas, o que se notou foi que cada um trabalhava por si. Até que, no início do segundo período as PC reuniram connosco e nos chamaram à atenção de que, trabalhando assim, mesmo dividindo tarefas, cada um trabalharia e se desgastaria mais, sem necessidade. Então, sugeriram que, todas as semanas, pelo menos uma vez - e ficou combinado que seria à quarta-feira - todos reuniriam para trocar ideias e trabalhar em conjunto.

Os estudos relacionados com o trabalho em grupo incorporam como sinónimos, os termos cooperação e colaboração para designá-lo. Costa (cit. por Damiani, 2008) debate que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos distinguem-se porque o verbo cooperar significa executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar quer dizer trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo como propósito um fim. Com isto, para o autor, na cooperação existe ajuda mútua nas tarefas, embora as suas finalidades possam não surgir de todo o grupo, podendo existir relações díspares entre os seus membros – exemplo disso, foi a partilha de conhecimentos no núcleo; todavia, na colaboração, um grupo trabalha junto e apoia-se, de forma a alcançar as metas comuns criadas por todos – como foi o caso do trabalho desenvolvido a partir do segundo período.

Nono e Mizukami (cit. por Damiani, 2008) salientam a relevância da partilha de experiências entre professores, arguindo que a mesma pode beneficiar o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Esta partilha ocorreu durante todo o ano de EP, durante as aulas observadas dos colegas; esta partilha tornou-se bastante importante devido ao facto de podermos trocar opiniões entre todos e isso mostrou-se fundamental para o meu percurso e para a construção do meu eu enquanto docente. Observar o outro possibilita não só averiguar o que correu mal, como o que correu bem, o que podemos fazer para que certas situações não aconteçam com a nossa turma, o que resulta melhor e o que resulta pior. A exemplo, recordo que, “só com a observação/ajuda do colega que estava a observar a aula, é que percebi que havia um grupo que não estava a atingir os objetivos do exercício. O grupo não apresentava comportamentos desviantes e, como a turma possuía um comportamento desadequado, este grupo ficava para “trás”, uma vez que o meu foco era na restante turma, para que não

estivessem na brincadeira e se concentrassem nos exercícios” (Reflexão de aula n.º 3 e 4, UD Voleibol). Segundo Lave e Wagner (1991), as relações são atingidas através de procedimentos colaborativos de aprendizagem situada e de aprendizagem legítima, conduzindo desta forma à partilha e reconstrução do conhecimento.

Como em todos os grupos, por vezes, apresentávamos diferentes formas de pensar, diferentes métodos de trabalho, quando isso sucedia, cada um seguia o seu método e, no fim, comparávamos para ver qual a melhor forma de realizar as coisas.

Alarcão (1996) para que a escola se assuma como um bom local de trabalho, é necessário que este seja tranquilo, mas, ao mesmo tempo, que cada um saiba o papel a desempenhar e onde o espírito de colaboração seja sempre valorizado através da crítica construtiva.

Assim, percebemos que a “união faz a força”, ou seja, que unidos fomos conseguindo transpor todas as barreiras que foram assomando.



Figura 5 - Sala de Trabalho do Núcleo de Estágio

3.7 Análise dos Documentos Locais

A fim de compreender melhor o funcionamento da escola onde estamos inseridos, devemos analisar os seus documentos. Estes devem ser um espelho dos documentos centrais, que regulam o funcionamento da escola, e ambos permitem ao professor e toda a comunidade educativa (funcionários, etc.) ajustar os seus métodos à realidade escolar onde vai laborar.

Assim, procedi à análise do Projeto Educativo (PEE) da EC, um documento fundamental para o funcionamento da escola, definindo a sua identidade; abarca as definições de missão, motivação, finalidade, cultura, valores, normas e convicções. Reporta a história da escola e o que esperado da mesma, no presente e no futuro. O PEE reúne também as noções sobre a importância que deve ser dada aos aspetos curriculares e não curriculares da vida escolar, designadamente a função da família na educação e a liberdade de ensinar e aprender. Este documento é válido por quatro anos e possui informações claras sobre alterações que tenham sido efetuadas, indicando a data da revisão e o seu teor.

Analisei também o Regulamento Interno (RI) da escola, documento fulcral que orientada as regras e procedimentos e que menciona os direitos e deveres dos intervenientes, ajudando a um harmonioso funcionamento da instituição. É da responsabilidade do Pedagógico elaborar o RI, mas necessita de aprovação do Conselho geral, e é aplicado a toda a comunidade escolar.

A leitura e compreensão destes documentos foi fundamental para saber qual a postura a adotar na EC enquanto PE de EF.

3.8 Caracterização das Turmas Atribuídas

“Ao longo do século XX, baseámos a acção pedagógica numa espécie de “modelo ideal” de aluno – o tal aluno médio, que nunca existiu, mas que uma relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes. Hoje, este ideal-tipo de aluno desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade “explosiva”, constituída por alunos de todas as origens; de alunos que querem estar na escola, mas que não têm qualquer intenção de estudar ou de aprender. É difícil tratar um doente que não se quer curar (mas, em certos casos, é possível recorrer à anestesia). É impossível ensinar um aluno que não quer aprender. E para esta situação, nenhum de nós estava verdadeiramente preparado.” (Nóvoa, 2004, p. 4).

Antigamente, a família era considerada a principal responsável pela formação das crianças/jovens, passando por fases em que os conhecimentos eram transmitidos de forma direta, onde os alunos apenas copiavam aquilo que o

professor realizava ou limitavam-se a ouvir o que o professor dizia. Porém, com o passar dos anos, o panorama educativo foi sofrendo várias alterações, dependendo da sociedade onde se encontra inserida.

Atualmente, a escola é vista não só como um meio para a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, mas também como um local de responsabilidade onde é indispensável cumprir e obter um conjunto de valores, regras e ideias, levando a que os alunos adquiram o pretendido de uma forma mais autónoma.

A escola, cada vez mais, é a principal educadora das crianças e deve-se adaptar aos diferentes intervenientes desta, preocupando-se em formar alunos socialmente aceites e que não se limitem apenas a compreender as matérias de ensino, mas, também, adquiram um vasto conjunto de valores, leis e regras da sua sociedade.

Atualmente a educação é baseada no aluno real, no aluno diferente, que tem as suas particularidades, que devem ser respeitadas e levadas consideração no processo de ensino-aprendizagem (E-A) e nas suas relações pessoais. Um aluno que não é teórico e que, por isso mesmo, é uma surpresa e um desafio para nós professores. Os meus alunos eram reais, com feitios muito díspares, eram de diferentes tamanhos, diferentes idades, níveis de aptidão motora e níveis de conhecimento inversos. Foi precisamente nisto que toda a minha atuação se focou. Tinha de me concentrar na procura de respostas apropriadas aos requisitos detetados.

3.8.1 O 7º ano, os educandos sempre presentes

A caracterização da minha turma do 7º ano foi feita em três momentos: através da reunião de turma: onde foi relatado através de antigos professores quem eram os alunos, as suas dificuldades e “históricos” e, aqui logo se percebeu que a turma ia ser complicada devido ao mau comportamento geral antecedente. Dois alunos sofriam de *bullying*, inclusive um vinha transferido de outra escola devido a esse facto. Alguns alunos da turma já eram conhecidos por praticarem *bullying*, o que levou a uma maior atenção nestes casos. O segundo momento foi através da recolha de informações no preenchimento de um questionário fornecido pelo diretor de turma (DT) aquando das primeiras

aulas de Cidadania e que era constituído por questões como: número de irmãos, nível académico dos pais, situação profissional dos pais, com quem os alunos viviam, situação dos pais (se estão separados, juntos). Apresentava também uma parte para tentar perceber se os alunos tinham dificuldades a nível escolar e a que se deviam essas dificuldades (falta de atenção, pouco estudo, não gostar de estar ou mesmo não compreender os professores). Apresentavam qual as suas disciplinas favoritas, quais as que apresentavam mais dificuldades e tinha-se conhecimento do número de reprovações em cada ano de escolaridade. Através do questionário também se tentava perceber onde os alunos faziam as suas refeições diárias, qual a profissão que gostariam de seguir futuramente e quais as atividades que praticavam nos seus tempos livres. Também se tentava perceber quais os alunos que tinham acesso a computadores e/ou internet em cada, assim como doenças que os alunos poderiam ter, aqui era importante para a EF.

A constituição da turma não foi sempre igual desde o primeiro dia de aulas até ao último, uma vez que houve transferência de um aluno para outra turma (de outro colega no NE) e, a meio do primeiro período, chegaram quatro novos elementos à turma. A turma completa era constituída por 24 alunos, mas, devido a dois elementos terem desistido da escola e, quatro alunos serem do Ensino Especial, alunos com NEE e, praticarem um ensino articulado, ou seja, apenas realizam metade das disciplinas por ano, já tendo realizado EF anteriormente, então a turma ficou reduzida a 17 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos. Do número total de alunos, só 3 é que viviam com os dois pais, sendo que 6 apresentavam os pais casados, mas, viviam com outros membros da família. Quarenta e dois por cento da turma apresentava dificuldades e admitia que essas se deviam a não gostarem de estudar. Apenas seis alunos nunca tinham tido alguma retenção. Sete alunos estavam pela segunda vez no sétimo ano de escolaridade. A maior parte dos alunos da turma ainda não sabiam o que queriam ser no futuro e se já sabiam, referiam querer ser jogadores de futebol. Como principais atividades em tempos livres apontavam ver televisão e jogar computador, o que, nos dias de hoje, se torna alarmante.

O terceiro momento de caracterização da turma foi através da avaliação diagnóstica (AD). No início do ano letivo, a turma era um grupo heterogéneo

em termos de habilidades motoras – andebol – e, como professora da turma, tinha 3 hipóteses: não os diferenciar por níveis e trabalhar de igual forma com todos, o que, na minha opinião, seria desajustado; trabalhar por níveis e dividir a turma; ou fazer equipas onde existissem, pelo menos, 1 ou 2 elementos bons na modalidade, que revelassem traços de líder e que ensinassem os colegas (Modelo da Educação Desportiva). A minha escolha recaiu sobre a segunda opção, sendo a turma complicada como era, não seria uma boa opção escolher a terceira (como foi comprovado na modalidade de atletismo), que permitisse que este trabalho fosse realizado com sucesso.

Os alunos eram poucos, mas eram uns “diabretes” que gostavam de testar os meus limites; uma turma que passava os intervalos dentro do pavilhão (quando vinham de outra aula), onde alguns gostavam de jogar basquetebol ou futebol e outros contavam os seus problemas e as suas pequenas conquistas na vida pessoal e académica – o que permitia que às 10:15 em ponto a aula começasse com o material todo montado e sem quaisquer perdas de tempo.

Se no início do ano eu chegava mais cedo para montar todo o material necessário e ter tudo pronto na hora de início da aula, em pouco tempo alguns dos alunos chegavam ao mesmo tempo que eu e ajudavam na montagem do material, permitindo que os cem ou cinquenta minutos reservados à disciplina de EF fossem exclusivos para a prática desportiva. De qualquer forma, este tempo nunca era real devido ao comportamento da turma, o que levava a sistemáticas interrupções dos exercícios.

Uma vez que os alunos da turma exibiam diferentes características, foi necessário adaptar as diferentes situações de aprendizagem a estes, para que fossem capazes de responder às minhas exigências com sucesso e para que a evolução fosse aumentando.

Com o passar do tempo fui conseguindo cativar os alunos para o seu interesse ao longo das aulas, no final do ano, já não existia a carência de ser sempre eu a mandar calar a turma, já que alguns alunos mandavam os seus colegas fazerem silêncio para aproveitarem a aula ao máximo.

3.8.2 O 5º ano, os mais pequenos e inquietos

Esta turma surgiu de forma a responder a uma das exigências do EP⁵: lecionar aulas em ciclos de ensino diferentes. “Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo.” (Artigo 11.º Iniciação à prática profissional, alínea c, p. 2821). O professor estagiário deve então lecionar as aulas de duas turmas, de dois ciclos diferentes: residente e partilhada pelo professor cooperante e professores colaboradores.

Desta forma, e tentando conciliar o horário da turma residente com o horário da turma partilhada, no início do segundo período escolar escolhi uma das turmas para a leção de uma UD.

Após ter escolhido a turma, falei com a professora titular daquela, capacitando qual a modalidade a abordar, tendo sido apurada a modalidade de Ginástica. Esta modalidade estendeu-se durante 4 semanas, concluindo o total de 12 blocos de aula.

Havia disparidades consideráveis entre esta turma e a minha turma residente. Apesar de na minha turma residente haver alguns problemas de comportamento, alguns alunos já tinham maturidade suficiente para distinguir o momento de brincar para os momentos para trabalhar, o que nesta turma não acontecia.

Alguns já se conheciam desde o Jardim de Infância ou do 1º ciclo, e a curiosidade e a adaptação passaram por estudar numa nova instituição de ensino, onde estavam pessoas com idades muito diferentes entre si e as exigências a nível de currículo eram maiores, o que fez com que as suas atenções se dirigissem mais para a escola do que para os colegas. A turma era constituída por 29 discentes (13 alunos do sexo feminino e 16 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos.

Tinham várias singularidades que os diferenciavam de todos os outros e os tornavam especiais. Tinha os que adoravam as aulas – aqueles que se

⁵ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014)

interessavam realmente com a aula e estavam motivados para os exercícios; os aborrecidos estavam em minoria e, dependendo do dia, poderiam estar empenhados na aula ou não. Sendo tão pequenos, ainda não tinham a capacidade de não desconcentrar os outros, sendo que, se não quisessem fazer, faziam questão que os outros também não fizessem ou não estivessem atentos. Nesses momentos era obrigada a manter uma postura mais exigente, fazendo com que os alunos sentissem mais a minha presença. Era uma turma com, também, alguns “mimados”, a qualquer momento queriam atenção, um mimo, uma palavra de conforto; por fim, existiam aqueles que aceitavam de bom grado tudo o que era pedido, prestavam atenção a todas as explicações e pediam ajuda quando precisavam.

“Após a minha apresentação à turma, dias antes de começar a lhes lecionar aulas, percebi que ia ser complicado. Estou habituada a ter 10-12 alunos por aula (no 7ºano) ... E agora? 29 alunos? Como vai ser? Hoje, na primeira aula que lhes lecionei, ginástica, estava com medo. Era uma diferença enorme. A organização tinha de ser diferente, os métodos diferentes. Chegam cedo, são inteligentes, mas tão irrequietos. Como vou conseguir controlar 29 pestinhas que mais parecem ter bichinhos carpinteiro?”

Diário de bordo. 17 de fevereiro de 2017

4. Enquadramento Operacional

Ser professor passa incontornavelmente por diversas fases e incumbências, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, até à participação na escola e relação com a comunidade escolar.

Para uma leitura mais fácil e clara, irei decompor esta secção em quatro áreas de desempenho do plano de objetivos (I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola e Relação com a comunidade; III. Desenvolvimento Profissional.), aludindo apenas aos principais dilemas identificados, dificuldades sentidas, estratégias utilizadas e aprendizagens adquiridas, terminando com os resultados obtidos.

4.1. Área 1 – “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”

“Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante”

Saint-Exupéry (2001, p. 74)

Esta área referente à organização e gestão do ensino e aprendizagem refere-se à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, onde a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino são fases inevitavelmente presentes e primordiais. De acordo com Matos (2014, p.3)⁶, para “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”, é necessário trabalhar estas três fases, sem descurar nenhuma delas. Um ensino coeso surge da ligação entre os diferentes momentos e, portanto, o seu procedimento impõe que esta conexão seja permanente, encarando as quatro fases como um todo e não de forma individual, pois, tal como assevera Bento (2003), “o processo de ensino é um sistema, um fenómeno unitário. Todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação, influenciam-se

⁶ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014).

reciprocamente”. O mesmo autor ainda alude que “O processo de ensino em Educação Física (...) intenta desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do desenvolvimento como pessoas. Como tal, deve ser sentido e vivido pelos alunos, para tal deve ser concebido, organizado, realizado e analisado pelo professor. Este entendimento é de importância decisiva para a realização da incumbência pedagógica da Educação Física” (2003, p. 43).

É este empenhamento que proporciona a racionalização do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a procura de resultados para a melhoria e eficácia do ensino. Assim sendo, tanto os conhecimentos obtidos na minha formação na FADEUP como na minha trajetória pessoal e desportiva foram essenciais para tornar este envolvimento possível.

“O professor é responsável por tarefas que não pode delegar noutras pessoas nem resolver de outra forma. Desempenha o papel de guia da educação dos alunos, organiza o processo da educação, conduz e direcciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos. O professor tem participação determinante na planificação do processo de educação; assegura a passagem do nível de planificação para o nível de preparação, assim como a retroacção das reflexões e análises do ensino; actua decisivamente no sentido da realização do programa. Assumir semelhantes tarefas requer pensamento criativo, conhecimentos específicos, assim como a actividade e iniciativa na preparação e realização do ensino” (Bento, 2003, p.26).

4.1.1 Conceção do Ensino

“As concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino” (Graça, 2001, p.110).

Por isso, para que o ensino seja eficaz, é essencial respeitar a primeira fase da área 1, a concepção de ensino. Esta fase abarca o estudo das condições gerais e locais da educação, o lugar da EF no currículo dos alunos e as características das turmas atribuídas.

Matos (2014)⁷ menciona que na conceção os docentes devem ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a tomar decisões que fomentem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos – onde a caracterização do meio, da escola e dos discentes foi essencial na minha ação educativa e já mencionados em capítulos anteriores.

A composição do ensino *“é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola”* (Bento, 2003, p.19). Matos (2014) ainda completa, expondo que a tarefa da conceção carece da análise dos planos curriculares. Desta forma, e percebendo que as instituições apresentam díspares condições de trabalho, a primeira tarefa a concretizar foi analisar os distintos documentos disponibilizados pela PC: Projeto Educativo da Escola (PEE), Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI), Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Planificação Anual (PA) e Critérios de Avaliação de EF (CA) do 7º ano de escolaridade, de forma a usufruir de um melhor enquadramento, perceção e futuro planeamento.

Ao longo da área 1 irei destacar apenas alguns dos documentos (PAA, PNEF, PA e CA), destaque este que se deve ao facto de ter recorrido a eles durante todo o ano letivo e por terem influenciado a minha ação ao longo do mesmo, sendo que, agora, na fase da Conceção, dois deles vão ser refletidos (PAA e PNEF), na fase do Planeamento (PA), na fase da Realização e na fase da Avaliação (CA), respetivamente.

O PAA: As informações contidas neste documento foram as primeiras a serem consideradas aquando da execução do planeamento anual, contribuindo para a repartição dos conteúdos e carga horária das distintas modalidades. Dos seis estudantes estagiários fui a que mais aulas perdi, uma vez que estas eram lecionadas às quartas e sextas-feiras e todas as atividades desportivas eram agendadas para este dia, assim como visitas de estudo, bem como os feriados que contribuíram para esta disposição, tendo implicações na prática – a referir de forma particularizada na área 2 (Dia do Patrono, corrida do Pai Natal,

⁷ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

torneio de futebol e andebol, *Open Day* do Desporto Escolar). O PAA foi flexível, tendo sofrido várias alterações ao longo do ano.

A análise do PAA foi essencial para conseguir ajustar o planeamento à realidade. Contudo, é necessária uma constante atualização do mesmo, uma vez que nem sempre é possível prever um conjunto de constrangimentos – no dia dos torneios de futebol e andebol, o torneio de futebol não foi realizado porque se encontrava más condições climáticas, pelo que este ficou adiado para o segundo período.

O PNEF: “Estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva. A necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física, exige a definição de uma proposta que adopte uma perspectiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física (disciplina adiante designada por EF), procuram satisfazer esta exigência” (2001, p.4)⁸. No mesmo documento, “os programas constituem, portanto, um guia para a acção do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas” (2001, p.5).

Matos (2014)⁹ referencia que nesta fase, o professor tem a tarefa de analisar os programas de EF, articulando as diferentes componentes: conteúdos, objetivos, finalidades e indicações metodológicas.

A análise do PNEF do 7º ano de escolaridade foi efetivada para responder às exigências atrás aludidas e foi um guião para a minha ação, não tendo sido cumprido meticulosamente, uma vez que a escola usufruía de um PA onde descrevia as modalidades a ser lecionadas e número de aulas.

⁸ Programa Nacional de Educação Física

⁹ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

lrei agora refletir sobre a ligação do programa nacional à escola onde realizei estágio e aos meus alunos, nas seis modalidades lecionadas:

- **Andebol:** nesta modalidade, o programa alude a que os alunos devam trabalhar nos níveis de introdução e elementar. De facto, lecionei tudo o que as condições do espaço me possibilitaram, sendo que a turma tinha condições para cumprir a maior parte dos objetivos que constam no programa nacional, sendo a turma relativamente pequena, era fácil manter todos a jogar, o que levou a um maior aproveitamento nesta modalidade. Relativamente aos alunos, este nível elementar de jogo foi atingido não só pelos que possuíam competências para a modalidade, mas pela grande maioria da turma;
- **Basquetebol:** nesta modalidade, o programa refere que os alunos devem trabalhar no nível elementar na forma de jogo 5x5. Porém, na nossa escola e em conversa com a PC, foi sugerido só lecionarmos 3x3. Sendo assim, consegui ensinar tudo o que as condições possibilitaram, sendo que a turma apresentava condições para cumprir os objetivos presentes no programa nacional. Em relação aos alunos, o nível elementar foi atingido pela grande maioria da turma;
- **Atletismo:** nesta unidade o programa indica várias modalidades (corridas de velocidade, estafetas, barreiras, lançamento do peso e da bola, salto em comprimento e salto em altura), o que, desde início, não era viável, a não ser que um período fosse dedicado completamente para o atletismo, o que não era realista. Assim sendo, por seleção da escola, no 7º ano só se leciona corrida de velocidade (plana e estafetas), lançamento do peso, salto em comprimento e corrida de barreiras, sendo que os objetivos destas modalidades foram cumpridos, embora algumas tenham sido abordadas em menor tempo do que o pretendido. Relativamente às modalidades, podiam ser lecionadas em qualquer um dos espaços disponíveis, à exceção do salto em comprimento. Estas disciplinas são trabalhosas de ensinar, têm aspetos técnicos que manifestam uma grande dificuldade de aprendizagem em tão pouco espaço de tempo, mas, sendo abordada na escola e não no treino, os conhecimentos obtidos pelos alunos foram suficientes, estando, assim, o programa coerente com a realidade;

- **Voleibol:** nesta modalidade, o programa refere que os alunos devem trabalhar no nível elementar, na forma de jogo 4x4. No que diz respeito à escola, o ideal para lecionar voleibol seria no Ginásio 2. Contudo, quando esse está ocupado, consegue-se também trabalhar no Ginásio 3. Sendo que, possuindo uma turma reduzida como a minha, é exequível desenvolver um trabalho em que todos os alunos participem simultaneamente na prática da modalidade. O material disponível é suficiente. No que diz respeito aos alunos, a forma de jogo inicial foi o 1x1, conseguindo apenas chegar, no final da unidade didática (UD), à forma de jogo 2x2. Os conteúdos técnicos e táticos apresentados foram todos transmitidos, através de formas de jogo reduzido;
- **Natação:** o programa nacional refere esta modalidade como alternativa. Porém, na nossa escola, é das modalidades fortes, sendo semestral e contando com uma carga horária de 30h. Esta modalidade tem o (in)conveniente de ser lecionada nas piscinas municipais, ficando a algumas centenas de metros (aproximadamente 800m) de distância da escola. Sendo sempre lecionada nos primeiros 90 minutos da manhã, os alunos tinham a possibilidade de irem com os pais até lá. Para a escola, iam acompanhados pela PC e por mim. Os alunos apresentavam algumas dificuldades, mas, mais uma vez, sendo a turma reduzida, tornou mais fácil realizar um bom trabalho com a mesma. O nível introdutório foi atingido facilmente pelos alunos;
- **Ginástica:** nesta unidade o programa menciona três modalidades existentes (solo, aparelhos e acrobática). O nível proposto é o elementar. No que diz respeito à escola, esta modalidade pode ser lecionada em qualquer um dos três espaços interiores, mas é normalmente é no G1 que se leciona, devido à arrecadação dos materiais para a prática da mesma se encontrar nesse local. De destacar o empenho e dedicação dos alunos nesta disciplina, facto que permitiu ultrapassar as grandes dificuldades demonstradas inicialmente. Seguidamente, a tarefa atribuída passou por conhecer a escola, mais particularmente os espaços reservados à prática desportiva e os materiais existentes, aspetos fundamentais para pôr em prática os vários níveis de planeamento de forma correta e ajustada aos alunos – dados incluídos no capítulo da caracterização da escola.

4.1.2 O Processo de Planeamento do Ensino-Aprendizagem

“Planificar a educação e a formação – o que é que isto significa? Significa planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos (...) a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospectiva, directamente situada e empenhada na realização de ensino, que se consuma na consequência: elaboração do plano, realização do plano – controlo do plano – confirmação ou alteração do plano, etc.” (Bento, 2003, pp. 15-16).

Quando falamos de ensino é imprescindível ter em conta que a mesma não é apenas a leccionação das aulas. Siedentop (1990) refere que é essencial que o professor seja um representante da escola, da comunidade e da profissão, assumindo uma postura de cooperação com os seus colegas. O mesmo autor ainda referencia que o professor é responsável por realizar outras tarefas, particularmente planejar e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem.

Rosado e Ferreira (2011) referem que é fundamental a criação de aspetos favoráveis à aprendizagem. Os mesmos autores, ainda defendem que “o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação do professor que tem por objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, visando obter elevados níveis de envolvimento através da redução da indisciplina e fazendo uso eficaz do tempo” (p. 189). Para que haja um desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, o professor deve atentar aos critérios citados por Matos (2014)¹⁰ e definir prioridades no momento do planeamento.

Bento (2003) menciona que *“a lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspectiva sistemática e contínua, do seu carácter processual e do seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor”* (p.59) particularmente: o plano anual, a unidade didática e o plano de aula. Os três níveis não se podem desagregar, de forma a não perderem um seguimento

¹⁰ Matos, Z. (2014). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

lógico de ensino, tal como refere o mesmo autor, “os diversos planos são, assim, elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de concepção e de melhoria da realização do ensino” (p.59).

A área do planeamento foi uma das que tive mais dificuldades no início do meu EP. Como o planeamento esteve sempre presente ao longo do ano letivo, sendo sujeito a constantes modificações. Com o decorrer do mesmo fui-me apercebendo da minha evolução, servindo para prever diversas situações que foram ocorrendo, sendo capaz de as alterar oportunamente.

Ao longo do ano letivo, o processo de planeamento foi-se tornando mais simples, isto deveu-se ao ganho de experiência a longo de todo o EP. “À medida que os participantes vão abandonando o estatuto de inexperientes e adquirindo o de membro plenamente socializado de uma profissão, estas ansiedades e dificuldades acabam por desaparecer” Arends (1995, p. 483).

Relativamente à operacionalização, quando foram elaborados os três níveis de planeamento (anual, unidade didáctica e aula) foi utilizado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). O planeamento de Vickers (1990) também está organizado em três campos (análise, tomada de decisão e aplicação), permitindo ao professor uma organização mais acessível e correta. Este capítulo é destinado ao planeamento do processo de ensino-aprendizagem, sendo subdividido nos três níveis de planeamento já mencionados.

4.1.2.1. O planeamento anual

O planeamento anual é o primeiro nível de planeamento, de perspectiva global, tendo pouca capacidade de atuação e sendo capaz de sofrer alterações ao longo do ano e, segundo Bento (2003), “sem pormenores da actuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo. Os detalhes e demais medidas didáctico-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projecto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início” (pp.59-60). O mesmo autor ainda refere “As características, as leis, princípios e a essência do ensino não admitem a ideia

de planejar isoladamente as ações pedagógicas, de aula para aula, de partir e fragmentar processos de formação (...) no ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo” (pp. 65-66).

Para a disciplina de EF no 7º ano de escolaridade estão dispostos 150 minutos semanais, o PA foi elaborado de acordo com esse tempo total, regulando o mesmo de acordo com o *roulement* e com os materiais disponíveis para a prática.

O PA não foi um projeto concebido por mim, tendo sido apresentado pela PC nas primeiras reuniões no âmbito do estágio. As modalidades a lecionar, os períodos em que as mesmas iam ser lecionadas e o número de aulas estipulado a cada uma foi-me exposto, bem como a todo o NE, através de uma grelha.

Por ano de escolaridade existia uma modalidade forte, isto é, uma modalidade onde os professores lecionavam mais aulas. Então, o PA teria de estar em concordâncias com estas necessidades. Neste ano letivo, a modalidade de natação foi distribuída por um semestre – já mencionado anteriormente - o que a tornou na modalidade forte deste ano letivo.

O PA foi sujeito a diversas alterações ao longo do ano letivo, mais especificamente no número de aulas, devido a visitas de estudo, greves, entre outros. Como já referi anteriormente, fui quem perdeu mais horas letivas em favor das atividades escolares.

Quadro 1 - Plano Anual

Periodos	1º Período (35h)				2º Período (36h)				3º Período (23h)		
Modalidades	Basquetebol	Atletismo	Andebol	Ginástica	Natação	Basquetebol	Atletismo	Créditos	Natação	Ginástica	Créditos
Horas Totais	11h	16h		8h	14h	12h	8h	4h	16h	4h	3h

4.1.2.2. Unidades Didáticas

Sendo o segundo nível de planeamento, é uma construção meramente orientadora da ação docente, que, como processo, organiza e dá direção e congruência aos objetivos a que se propõe (Bossle, 2002).

Bento (2003) refere que “De acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e aprendizagem (...) do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos” (Bento, 2003, p. 60).

No início do ano letivo, foram elaboradas as diversas UD que seriam lecionadas neste ano letivo. Grossman (1990) afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma combinação do conhecimento declarativo com o entendimento pedagógico que o professor possui dos alunos num contexto específico e real de aula. Então, para que a atuação do docente seja o mais rica possível, o mesmo deve ser capaz de dominar de uma forma geral as matérias a lecionar, adaptá-las aos alunos que possui e ao meio em que se encontra inserido.

Para Siedentop (2008) as UD's têm como objetivo fundamental que os alunos alcancem os objetivos de ensino, tendo sempre presentes as características pessoais de cada um. Rink (2014) comprova esta missiva, quando refere que os objetivos presentes em cada UD devem ser particularizados de forma evidente, com os conhecimentos que são expectáveis que os alunos atinjam ao longo da UD.

Deste modo, foi indispensável produzir um MEC de cada UD, sendo organizado da seguinte forma: 3 fases – Análise (módulos 1, 2 e 3), decisão (módulos 4, 5 e 6) e aplicação (módulo 7 e 8).

Apesar de os módulos se exporem separados, estes encontram-se interligados, proporcionando a execução do planeamento. Inicialmente, a construção dos MEC's não foi simples, mas ao longo do ano letivo, devido à experiência que fomos conquistando, a qualidade da sua execução foi crescendo, sempre com a colaboração da PC e do PO.

Existindo uma interligação entre os vários módulos, existe um módulo que assume uma posição mais preponderante na construção dos MEC's, o módulo 4. Assim sendo, este foi o que necessitou de um maior investimento.

De acordo com Siedentop (2008) os maiores problemas durante a planificação da UD residem na heterogeneidade dos alunos que constituem as turmas. Enquanto uns possuem limitações, outros possuem competências que lhes consentem abranger níveis superiores. O mesmo autor refere ainda que grande parte dos professores tendem a realizar o planeamento em função de uma média, existindo posteriormente uma tentativa de ajustar os conteúdos que acabam por se mostrar bastante distintos do que se tinha inicialmente delineado.

Assim sendo, o planeamento foi realizado de forma refletida e de acordo com as características da turma, evitando planear “em função de uma média”.

4.1.2.3. Plano de aula

Segundo Bento (2003) “Com o planeamento da unidade temática dão-se os primeiros passos para a preparação da aula. Os objetivos e conteúdos essenciais estão definidos em traços largos; a aula está integrada no processo global da UD, está assinalada a sua função (...) sem se elaborar e terem atenção o plano anual e o plano da unidade temática, sem se analisar e avaliar o ensino anterior, não se pode falar propriamente de preparação das aulas (...) a preparação da aula constitui, pois, o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor” (p. 164). De acordo com o autor, a aula é o verdadeiro ponto fundamental do pensamento e da ação do professor. No entanto, o seu planeamento só atinge o seu alvo “quando estiver correctamente traçado o itinerário completo do objectivo para o resultado” (Bento, 2003, p.77). “Cada aula fornece um contributo totalmente específico, apenas a ela pertencente, para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual, e do programa de toda a escolaridade. Tem que assumir sempre uma função concreta, na qual se reflectam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que inclui” (Bento, 2003, p.102). O plano de aula é característico, preciso e concreto e, por isso, as suas indicações devem ser pormenorizadas e não globais, ao contrário dos outros

níveis de planeamento. Então, o plano de aula pode ser visto como o último nível do planeamento, sendo que ao longo da carreira docente é onde o professor vai expender mais tempo. Este documento é utilizado de forma a orientar a aula, sendo considerado uma espécie de guião, onde se apresentam as sequências metodológicas com o objetivo de possibilitar aprendizagem aos alunos. Este pensamento vai ao encontro de Bento (2003), sendo que este alude a relevância do plano de aula como sendo a “unidade pedagógica do processo de ensino” onde se encontra o conteúdo e a direção do ensino, como também os meios e métodos para a concretização da aula de uma forma correta. (p. 101)

Rink (2014) menciona que a aula deve ter um princípio, meio e fim, pois exclusivamente desta forma o professor conseguirá outorgar propósito às experiências dos alunos. Também Bento (2003) refere que a aula deve estar dividida em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. Ao longo do ano letivo, o planeamento utilizado repartiu as aulas em três partes, estando em conformidade com os autores atrás relatados.

Inicialmente, senti alguma insegurança no que diz respeito à lecionação das aulas e o plano de aula tinha de se encontrar sempre comigo. Era mais evidente nas modalidades onde não tinha tanto domínio, devido aos termos técnicos e devido aos momentos em que foi necessário utilizar demonstração, ficando com receio de demonstrar de uma forma menos correta. Para combater estes problemas, aprendi que tinha de estudar melhor o plano de aula, dando sempre uma “vista de olhos” antes da lecionação da aula. Com esta alteração, senti que ao longo das aulas, estava mais segura no momento de transmissão de conhecimentos aos alunos. Relativamente à demonstração, quando sentia que era um exercício que utilizava muita técnica e que seria difícil para eu demonstrar, pedia ao aluno que na minha opinião estivesse mais preparado para a tarefa, para a executar de forma a ajudar na aprendizagem dos colegas. Ao longo do ano letivo, os planos de aulas estavam constantemente a sofrer alterações. Estas resultaram do facto de alguns alunos faltarem, à chuva quando a aula ia ser efetuada no espaço exterior ou até à demora dos alunos na transição entre exercícios.

Com estas variações sentidas ao longo do ano em relação ao planeamento de aula, é fácil de concluir que não é passível de previsão tudo o que irá ocorrer

ao longo da mesma. Posto isto, o processo de reflexão após a lecionação das aulas torna-se fundamental, de forma a permitir perceber o que correu bem ou o que correu menos bem, para evitar que estas situações ocorressem nas próximas aulas.

4.1.3. Realização do ensino

4.1.3.1. Gestão da aula

“A formação dos alunos deve ser realizada em todo o tempo da aula, desde o primeiro até ao último minuto. Não é correta a tendência, constatada no dia-a-dia, de realizar tarefas de formação apenas na parte inicial da aula. Sempre que o professor conduz a parte inicial e final da aula sem objetivos educativos está a agir “formalmente” (revelando-se um seguidor de formalismo) e a desperdiçar tempo” Bento (2003, p. 107).

Ao entrar na aula, o professor assume imensas funções, não se preocupando somente com a lecionação. Assim, terá de ter a capacidade de gerir a aula e adaptar-se constantemente para adequar a aprendizagem dos seus alunos.

Para reforçar esta ideia da transformação do tempo de aula em potenciador de aprendizagem, Januário (1996, p. 107) afirma que “qualidade e quantidade de experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciadas pela forma como o tempo educativo é gerido pelo professor. A capacidade de gestão da aula, aproveitando ao máximo o tempo-programa, minimizando os períodos academicamente não produtivos, maximizando as atividades dos alunos, integrando e ligando com fluidez os vários momentos e atividades da aula, são habilidades técnicas de ensino associadas a um ensino eficaz. (...) Assim, a eficácia do ensino depende muito da capacidade do docente em transformar o tempo de aula em potenciador da aprendizagem, associando-se ainda outro fator: o estabelecimento pelo professor de rotinas de gestão, de regras e de expectativas de papéis para a atividade, desde os primeiros dias do ano escolar”.

Oliveira (2002) refere o quão importante são as primeiras aulas na organização destas ao longo do ano letivo. Neste sentido ao longo do ano fui criando várias estratégias de implementar rotinas, tornando os alunos mais autónomos e responsáveis. É necessário distinguir regras de rotinas, uma vez que são

conceitos que podem ser facilmente confundidos, embora tenham significados diferentes. Siedentop (1991) refere que regras são as indicações acerca de como os alunos se devem comportar relativamente a determinadas situações, sejam elas negativas ou positivas; já as rotinas são referidas como procedimentos comportamentais estabelecidos para toda a turma durante o ano letivo. Na aula de apresentação foram apresentadas algumas regras para o funcionamento correto das aulas de EF de forma a tornar a aula mais segura, prevenindo situações menos desejadas. Apesar destas regras terem sido implementadas logo nas primeiras aulas, alguns alunos demoram a adotar as mesmas, tendo sido necessário chamar a atenção para alguns descuidos que foram acontecendo.

Passo a citar:

Regra 1: Pontualidade – 5 minutos foi o tempo estipulado para os alunos se apresentarem na aula devidamente preparados para o início da mesma;

Regra 2: Equipamento – *t-shirt* da escola, calção/calça de treino e sapatilhas, sendo que a falta de algum destes materiais acarretava marcação de falta de material e o impedimento de realização da aula (salvo exceções devidamente justificadas);

Regra 3: Cabelo – o cabelo comprido devia estar sempre amarrado durante a aula;

Regra 4: Objetos proibidos – Relógios e bijuteria, como o exemplo de brincos, pulseiras e colares, uma vez que podiam colocar em perigo a sua integridade física como a dos restantes alunos;

Regra 5: Pastilhas elásticas – interditas durante a aula de EF.

Por outro lado, algumas das rotinas implementadas passaram pela montagem do material necessário à aula pelos primeiros alunos a chegar ao pavilhão, assim como o uso de alguns sons ou a realização de gestos com determinado significado que permitia que os discentes reconhecessem imediatamente o que deveriam fazer, como por exemplo: ao apito, realizar contagem decrescente a partir de 5 e, quando chegasse a 0, a turma tinha que estar junto a mim; o apito final, que era sinónimo de fim da aula mas também momento em que os alunos ajudavam a recolher material e colocava no sítio indicado.

As regras foram mais gerais, porém as rotinas foram mais específicas, sendo que estas eram adaptadas no início de cada unidade didática, sendo implementadas rotinas específicas da modalidade, como os aquecimentos específicos de cada modalidade e a rotação dos diferentes grupos (exemplo: ginástica).

As rotinas contribuíram para diminuir os tempos de transição, uma vez que eram suportadas em hábitos, que os alunos conheciam e, conseqüentemente, permitiam simplificar as suas ações. As questões da gestão e do controle foram as primeiras preocupações do ano, sendo que as de gestão não foram de resolução imediata, mas, em pouco tempo, revelaram-se facilmente solucionadas. As questões de controle chegaram a ser uma questão profunda (muito profunda), na medida em que no início do ano, os alunos vinham com comportamentos desmedidos, isto é, chegavam muitas vezes às aulas, fora de controle, tendo muitas vezes de parar a aula para que esta se tornasse menos confusa devido ao comportamento dos alunos. Nas primeiras aulas, tentei deixar claro que não tínhamos tempo para comportamentos inadequados e que poderíamos ter um ano notável se a turma ajudasse nesse sentido. Durante o primeiro período foi muito complicado impor isto na turma e, muitas vezes, o comportamento deles, alterou o planeamento da aula.

4.1.3.2. Instrução pedagógica

Para Mesquita e Graça (2006, p.211), “Usualmente, o conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o aluno acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e ainda da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos, espaços, equipamentos e tempo de prática concedida.” A instrução acontece quando existe transmissão de informação, pelo docente, ao aluno, dando-lhe conhecimento da atividade que se vai desenrolar, para que ele atinja o sucesso.

Durante uma aula, a instrução surge de diversos modos: sob a forma de comportamentos verbais e não verbais, podendo ocorrer em três momentos distintos: antes da prática, quando se explica ou demonstra os exercícios

(demonstração), durante a prática, quando se emite *feedback* (FB) ou depois da prática, refletindo sobre o que aconteceu na aula.

Rosado & Mesquita, 2009, p. 71) relatam que “De um modo geral, podemos assumir que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (e.g.: controlo do comportamento dos alunos), motivação (e.g.: apresentação de objetivos) e expressão emocional (e.g.: expressão de satisfação). Sendo múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os “atores” do processo de ensino-aprendizagem, a instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização.”

Perante a enorme diversidade de estratégias instrucionais que podem auxiliar na instrução pedagógica, durante a minha ação, as que tiveram maior evidência foram a demonstração, o *feedback*, o questionamento e a instrução.

1. Feedback

Veiga et al (1999) descreve o *feedback* como a descrição objetiva e factual dos comportamentos observados e na revelação, ao recetor, das reações face a tais comportamentos.”

Piéron e Delmelle (cit. por Rosado & Mesquita, 2009) referem que a sequência de comportamentos que se deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico são: 1 - observar e identificar o erro na prestação; 2 - tomar uma decisão (reagir ou não reagir – se reagir, dar uma informação ou encorajar o aluno); 3 - *feedback* pedagógico informativo; observar as mudanças no comportamento motor; 4 - se necessário, nova observação de outra tentativa de execução do gesto e ocorrência de novo *feedback* pedagógico. Segundo Hoffman (cit. por Mesquita & Rosado, 2009) a deliberação de reagir à prestação do aluno envolve, duas fases distintas: a fase de diagnóstico e a de prescrição. A fase de diagnóstico alude ao reconhecimento do erro, à reflexão da sua natureza e identificação das causas – esta fase está sujeita à habilidade do professor, dos seus conhecimentos e das suas competências e está diretamente relacionada com a fase subsequente; a fase de prescrição tem que

ver com o *feedback* projetado, mas também com instruções novas que possibilitem resolver os erros detetados anteriormente. Se na nataçãõ e no atletismo, pelas experiencias nas modalidades, ambas as fases eram, para mim, de fácil execução, traduziram-se em saberes mais profundos, noutras modalidades, como voleibol e basquetebol, este processo foi gradativo e ao longo da lecionadaçãõ das aulas, tinha de ir estudando as matérias, levando a que estas fases fossem mais céleres e eficientes.

Durante todo o ano letivo, foi essencial recorrer a esta estratégia de instruçaõ – o *feedback* – para intervir junto dos alunos. Assim e, concordando com Rosado e Mesquita (2011, p. 82) que sugerem “o feedback como uma mais-valia do professor no processo de interaçãõ pedagógica”, sendo que com esta interaçãõ pedagógica é que consegui interagir com os alunos, detetando os erros e corrigindo-os de forma a aperfeiçoar o seu desempenho motor nas prestações seguintes.

A quantidade de informaçaõ transmitida no *feedback*, é um dos aspetos mais importantes a ter em conta, na informaçaõ que damos aos alunos. Por assim dizer, se tiverem de reter demasiados dados, o *feedback* terá um efeito indesejável, perdendo-se informaçaõ pelo caminho. Existe também, a possibilidade de o professor recorrer ao *feedback* interrogativo, que permite avaliar as capacidades cognitivas dos seus alunos. Nas minhas aulas, esta técnica foi utilizada algumas vezes de forma a atestar essas capacidades dos alunos.

Para que o ciclo *feedback* seja fechado, é necessário verificar se este teve o ciclo desejado depois de ser transmitido: alteraçãõ ou manutençaõ do comportamento seguidas de novo diagnóstico e prescriçaõ, em caso de necessidade. Eu, verificando que a prestaçaõ do aluno era positiva, complementava a minha açãõ pedagógica com um *feedback* positivo, assim dando ânimo ao aluno para continuar a melhorar; caso contrário, continuava com um novo ciclo de diagnóstico, prescriçaõ e de *feedback* avaliativo. É de salientar que o facto de se transmitir o *feedback* prontamente a seguir à execuçaõ motora proporciona uma taxa de eficácia mais elevada, uma vez que as informações transmitidas pelo professor sãõ o meio mais fiável que o aluno tem para corrigir os aspetos essenciais e aperfeiçoar o seu desempenho (Rosado e Mesquita,2011).

Rosado e Mesquita (2011, p.89) aludem ao facto de que “A informação em excesso pode provocar dependência no praticante desviando a sua atenção da análise interna dos movimentos executados”. Com isto, se o *feedback* for aplicado em excesso e for sempre positivo, pode tornar-se desaconselhável; ao estarmos a emitir sempre *feedback*, pode tornar o aluno dependente das nossas opiniões, tirando-lhe capacidade de autoavaliação.

No decorrer do ano letivo, preocupei-me com o equilíbrio: considerei situações em que emitia *feedbacks* dirigidos à correção dos erros, mas preocupei-me também com a veiculação de informação positiva.

O *feedback* positivo foi importante para a motivação da turma e o aumento da sua autoestima, tornando assim as aulas mais satisfatórias pela promoção do empenho, da motivação e da busca pela superação.

“O feedback pedagógico integra-se no conjunto de medidas de instrução de apoio à construção da aprendizagem em direção à realização autónoma” (Graça & Mesquita, 2006, p. 215).

2. Demonstração

“A demonstração deve ser precisa (movimento completo, velocidade correta, contextualizada na situação em que vai ser utilizada, realizada de diferentes ângulos); ser realizada, preferencialmente, por um atleta que seja um bom modelo (assegura a qualidade da demonstração e disponibiliza o treinador para orientar a observação); destacar a informação mais importante (pontos críticos reforçados e acentuados, marcando-se os tempos e os ritmos de execução); ser repetida várias vezes e de diferentes ângulos” (Mesquita & Graça (2006),p. 212).

Desde o início do EP que percebi que a demonstração era bastante importante como estratégia de ensino, embora tivesse privilegiado e gasto mais tempo a tentar explicar os exercícios, pensando que através da instrução os alunos atingiriam mais rapidamente o desejado. Fui percebendo ao longo do primeiro período a importância da demonstração aquando da instrução e que, desta forma, conciliando os dois, conseguia recuperar mais tempo no resto da aula.

Segundo (Temprado, cit. por Mesquita & Graça, 2006, pp. 99 - 212) “a apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de

prática necessária para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia dessa estratégia de utilização” (Temprado, cit. por Mesquita & Graça, 2006, pp. 99 - 212), este facto foi constatado por mim na prática após a utilização da demonstração em momentos da aula considerados por mim relevantes.

Inicialmente somente utilizava a demonstração quando percebia que o que eu tinha transmitido não estava a ser compreendido pelos alunos, recorrendo à mesma apenas como forma de simplificar o entendimento por parte dos mesmos. Assim, entendi que ao planear cada aula era imprescindível perceber se deveria utilizar a demonstração no momento de instrução ou não, como o fazer, que alunos utilizar, qual a posição e a distância dos alunos para a observação da mesma. Neste sentido, a demonstração assomou em distintos momentos da lecionação, retendo atenção dos alunos para prática, reduzindo tempo despendido na instrução. A exemplo, reporto a modalidade de Basquetebol, onde diversos exercícios realizados nas aulas não eram do conhecimento dos alunos, havendo a necessidade de, no início da aula, reunir com os alunos que chegavam mais cedo e, que na minha opinião, também apresentavam melhor desempenho, de forma a informa-los que iam demonstrar determinado exercício e explicar o mesmo, poupando tempo de instrução durante a realização da aula. Sempre que era introduzida uma nova modalidade ou um novo conteúdo, recorria a esta estratégia instrucional, recorrendo a exemplos práticos: nas organizações táticas (no basquetebol o passe e vai, no andebol os cruzamentos), os novos conteúdos (no voleibol, a manchete e o serviço por cima; no basquetebol, o lançamento na passada; na natação, bruços).

Apesar de algumas vezes escolher os alunos para realizar algumas demonstrações (alunos selecionados por mim, sendo na minha opinião os que desempenhavam melhor determinada ação e/ou os que chegavam mais cedo às aulas), na maioria das vezes as demonstrações foram executadas por mim. Sendo o objetivo desta estratégia de ensino, os alunos observarem como é realizado determinado gesto técnico ou ação da forma mais correta possível e, como a turma não tinha alunos com grandes qualidades técnicas, optei por assumir esta componente, focando em determinadas componentes críticas a concretizar para obterem sucesso.

Um aspeto que entendi ser essencial, e tentei que estivesse presente, é que inicialmente as demonstrações deveriam ser realizadas *step by step* e em *slow motion*, de modo que todos percebessem o que era pretendido. Posteriormente, os movimentos eram realizados de uma forma mais abrangente e à velocidade real. Mas nem sempre isto aconteceu. Por vezes, sentia a necessidade de demonstrar o exercício de forma global e, se após a demonstração os alunos continuassem com dúvidas, eu demonstrava *step by step*. Por exemplo, na natação, para demonstrar a pernada de bruços, recorria ao *step by step*, visto que era um movimento complexo (“dobra a perna, pés para fora, empurra a água e estica”). Em ginástica, por exemplo, no rolamento atrás com membros inferiores afastados, demonstrava de início o movimento completo e, se necessário, “desmontava” o mesmo. Nem todas as demonstrações foram planeadas, e, por vezes, foi necessário demonstrar algum conteúdo ou jogada que não tinha previsto, mas que os alunos careciam para uma compreensão mais facilitada, o mesmo acontecia se os alunos apresentassem alguma dúvida.

Posto isto, e de acordo com Januário (1996, p.108) “Os professores que utilizam mais demonstração, que diferenciam o ensino e que justificam os seus objetivos, também aproveitam melhor o tempo academicamente mais produtivo e, conseqüentemente, a participação académica do aluno é obviamente mais rica”, considero que esta estratégia foi muito importante para a evolução e o sucesso na aprendizagem dos alunos.

3. Questionamento

“O questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução; constitui, por exemplo, a base do método de ensino desenvolvido por Sócrates (século V a.C.) – a maiêutica” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 100). “A sua utilização torna-se crucial em modelos de ensino envolvendo maior interação professor-aluno (ex.: aprendizagem cooperativa ou ensino por pares) ou claramente centrados nos alunos/atletas. Quer os modelos de orientação directiva, quer os modelos de orientação não-

directiva fazem deste método um procedimento decisivo” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 101).

O uso do questionamento permitiu-me apurar os conhecimentos que os alunos detinham das matérias lecionadas e informações transmitidas, a revisão de algumas matérias dadas, era feita através de questões e não de respostas dadas. Pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, já que precisavam de participar nas aulas de forma ativa; controlar os aspetos da organização da aula, na medida em que os alunos eram responsáveis por montar os materiais e tinham que possuir todos esses conhecimentos – que, em algumas modalidades (atletismo), constavam nos manuais de equipa e aumentar as interações entre mim e a turma, face a uma constante comunicação.

O questionamento foi também utilizado para a vida da turma em geral e a cada aluno em particular. Para mim, sendo a turma complicada como era, seria importante compreender o que os alunos pensavam, sentiam e esperavam em relação a algumas questões, nas suas condições de aluno e pessoa. Desde início, sabendo as suas situações, preocupei-me em questioná-los sobre os seus interesses e problemas permitindo-me aprofundar a relação com a turma conseguindo, assim, adequar a minha ação à realidade.

4. Instrução

Segundo Rink (1996) “Entende-se por apresentação das tarefas a informação transmitida pelo professor aos alunos acerca do que fazer e como fazer durante a prática motora.

Também Rosado e Mesquita (2009) relatam “De um modo geral, podemos assumir que os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, apresentando a comunicação diversas funções: informação (instrução para facilitar as aprendizagens), controlo (ex.: controlo do comportamento dos atletas), motivação (ex.: apresentação de objetivos) e expressão emocional (ex.: expressão de satisfação). Sendo múltiplos os propósitos da comunicação na relação estabelecida entre os “atores” do processo de ensino-aprendizagem, a

instrução referenciada aos conteúdos surge como o motivo primeiro da sua utilização” (p. 71).

Para otimizar a instrução é necessário combater algumas barreiras, das quais destaco três: 1 - a percepção seletiva (vemos e ouvimos aquilo que queremos ver e ouvir), 2 - a sobrecarga da informação (há um limite de processamento de informações) e 3 - a linguagem (as palavras têm diferentes significados para diferentes pessoas).

À medida que damos a instrução, desde o momento que esta é realizada, até ser processada pelos alunos e colocada em prática, é possível que sofra perdas de informação, transformando o que instruímos. Deste modo, Rosado e Mesquita (2009) afirmam que “um dos aspetos que os professores devem ter em consideração na optimização da comunicação é o nível de atenção que o aluno apresenta (p. 71).

Em todos os momentos da aula é importante a atenção dos alunos, mas, durante as instruções, o foco deles deve ser maior, para se tentar diminuir, ao máximo, as perdas de informação. Para tentar que a turma estivesse atenta o máximo de tempo possível, foi necessário utilizar algumas estratégias: reduzir ao máximo os tempos de instrução, utilizar palavras-chave e frases simples, vocabulário adequado à turma, articulação, entoação e contato visual. Apesar disso, é de salientar que no decorrer do ano letivo, a instrução não melhorou gradualmente, mas sim, de acordo com as modalidades. Se havia uma modalidade em que me sentia mais à vontade, a instrução tornava-se mais simples e eficaz. A exemplo, no início do ano na modalidade de andebol, a instrução era mais demorada e confusa, tornando-se ineficaz, enquanto que no atletismo, consegui tempos curtos de instrução e uma linguagem mais concreta.

A instrução era planeada, mas, improvisada simultaneamente, porque mesmo sabendo o que tinha a dizer, no momento, nem sempre foi possível aplicar o planeado. Tinha sempre por base o que tinha planeado dizer, contudo a forma de o dizer alterava-se. Esta situação confirmou-se várias vezes por razões díspares, mas, maioritariamente das vezes, porque introduzia um novo conteúdo que não estava estipulado, mas fazia sentido.

4.1.3.3. Heterogeneidade Vs Homogeneidade

Mesquita et al. (2013) afirma que principal objetivo do professor é promover aprendizagens nos seus alunos. Para isso, é essencial que o professor seja capaz de potenciar a sua aprendizagem, promovendo a igualdade de oportunidades entre os alunos.

Ao longo do ano letivo, foi indispensável produzir distintas situações que desenvolvessem a aprendizagem por parte dos alunos. Em certas modalidades existia uma grande disparidade entre os alunos. Então foi necessário agrupá-los de acordo com as suas particularidades. Como a exemplo da prática, considero a modalidade de Natação. Era uma modalidade que nunca tinha sido praticada por alguns dos alunos, consegui, através da Avaliação Diagnóstica (AD) perceber quais as dificuldades da turma de forma a proporcionar a aprendizagem de todos os alunos de igual forma, para isso foi necessário construir duas UD's diferentes, uma para Adaptação ao Meio Aquático e outra para as modalidades de Crol e Costas. Havendo um aluno que já realizava Bruços e Mariposa, contudo não foi realizada uma UD só para este aluno.

Dividindo a turma em dois grupos, foi de fácil constatação que a aprendizagem por parte dos alunos foi mais rentável, uma vez que as dificuldades impostas estavam de acordo com as suas capacidades. Foram realizadas duas UD's para os grupos e ao longo do ano estas sofreram várias alterações, uma vez que ora os alunos já tinham adquirido o conteúdo, ora porque ainda não estavam preparados para assimilar o mesmo.

Com a turma dividida em dois grupos, os exercícios efetuados em cada um dos mesmos eram distintos, sendo que a preparação da aula tinha de ser planeada para que nenhum dos grupos ficasse em espera. Assim, para que a aula sustentasse um clima em que os alunos apresentassem uma grande aprendizagem, foi imprescindível criar rotinas, sendo algumas delas:

- Só após estarem equipados, os alunos podiam entrar na piscina e realizar o aquecimento previamente estabelecido;
- A circulação dentro da piscina era realizada sempre pelo lado direito da pista;
- Quando o aluno da frente se encontrava 5 metros (aprox.), o aluno seguinte podia partir;

- Não era permitido agarrar os separadores de pista;
- Não deviam parar ao fim de uma piscina;
- Proibido correr dentro das instalações da piscina.

A utilização destas regras, tornou a aula mais dinâmica, sem tantas interrupções, o que resultou numa melhor aprendizagem dos alunos.

4.1.3.4. Modelos de Ensino - Aplicação

4.1.3.4.1. Andebol – Modelo de Instrução Direta (MID)

O Andebol foi a primeira modalidade a ser apresentada à turma residente. Sendo este o primeiro contacto com a turma, e não tendo conhecimento suficiente sobre a turma, resolvi recorrer ao MID. Este modelo beneficia estratégias claras e formais relacionadas a um bom controlo da execução das tarefas por parte dos discentes. No MID, é o professor quem toma a generalidade das deliberações tendo por objetivo maximizar a eficácia da atividade.

Desde o início do ano concentrei-me numa estratégia didática que abrangia ações como organizar o ensino, avaliar a progresso do processo, utilizar instruções claras e minuciosas, aplicar o conteúdo ativamente, e finalmente, avaliar o aluno e corrigi-lo assim que necessário. “Na aplicação do MID, os professores executam um conjunto de decisões didáticas das quais se destacam: estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o que é colocado no limite mínimo aceitável de 80%, na passagem para um nível mais exigente de prática; instrução de cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora ativa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem” Rosado e Mesquita (2009, p. 48).

Rink (2001) destaca que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Quando iniciamos a carreira de professor, é suscetível existirem alguns aspetos a melhorar. Inicialmente, uma das minhas grandes dificuldades era, na transmissão de informação, não conseguir ser tão clara e direta como desejava.

Para tornar mais fácil o combate a estas falhas decidi aprofundar os meus conhecimentos para conseguir responder às dúvidas que os alunos colocavam. Esta deliberação simplificou-me o trabalho na elaboração das grelhas de Avaliação Diagnóstica (AD) e Avaliação Sumativa (AS), uma vez que, aumentando o meu nível de conhecimento, tornou-se mais simples a elaboração dos critérios específicos da avaliação de acordo com uma sequência coerente.

4.1.3.4.2. Atletismo - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED pretende alunos mais competentes a nível desportivo, cultos e entusiastas. Este modelo vai de encontro com as necessidades pedagógicas das várias situações de aprendizagem, exaltando os valores do desporto, envolvendo os alunos, mesmo de níveis distintos, dando a conhecer uma experiência desportiva autêntica. Siedentop (1991)

O MED apresenta como principais objetivos a criação de um ambiente de aprendizagem lúdico, mas sempre contextualizado, para que os alunos usufruam de uma experiência verídica, mas agradável. Trata-se ainda de um modelo que visa a inclusão, em que os alunos devem sentir-se integrados a todos os níveis. O MED é um instrumento que pretende tornar o Desporto em algo mais democrático e humano, tentando evitar problemas oriundos de uma cultura desportiva mal direccionada, como o elitismo e a injustiça (Rosado e Mesquita, 2009).

A decisão de aplicar este modelo de ensino na modalidade de atletismo, surge com a finalidade de oferecer aos alunos uma nova forma de aprendizagem dos conteúdos, atribuindo-lhes assim um conjunto de funções e funcionalidades presentes no desporto em contexto real. Segundo Mesquita e Graça (2011), “A organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resultam do contributo de todos (...), minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e aprendizagem” (p. 60).

Este modelo foi aplicado no 2.º Período, na UD já mencionada e a sua aplicação beneficiou do facto de eu já ter um bom conhecimento dos alunos. Procedi à formação de equipas, confirmando que existia um equilíbrio entre

todas elas e ainda tendo em conta a valorização das relações interpessoais entre os seus elementos (Siedentop,1998). Após a organização das equipas, foi necessário expor os distintos papéis que os alunos poderiam adotar durante as aulas, desde treinadores a jornalistas, passando por árbitros, fotógrafos, etc., para além do papel de “atleta” que todos assumiam. Desta forma, pretende-se trazer para a aula um ambiente divertido da prática desportiva, incluindo nela uma vertente socializante.

Cada equipa teve a responsabilidade escolher o seu nome, cor da t-shirt, treinador e símbolo, assim como criar um grito e um hino, dedicando-se ao máximo a este modelo. De uma forma mais resumida, cada equipa teve de preencher a sua ficha de filiação de acordo com a imagem seguinte.

A organização desta UD teve em consideração os três momentos oriundos deste modelo: Pré-Época, Época Desportiva e Evento Culminante. Durante a Pré-Época, eu conduzia as situações de aprendizagem; a partir do momento em que se iniciou a Época Desportiva cada capitão cuidava da sua equipa. Em cada sessão, falava com eles e explicava os exercícios da sessão seguinte, assim poderiam tirar todas as dúvidas que tivessem e, em casa, poderiam “estudar” e conhecer melhor os exercícios para que, na sessão seguinte, chegassem à sua equipa e conseguissem explicar o exercício eficazmente. Todas as progressões pedagógicas relacionadas com os conteúdos de ensino a abordar estavam presentes em cada uma das estações. Durante a Época Desportiva os alunos registavam o tempo e a distância conseguidos em cada estação.

Cada equipa tinha como objetivo melhorar o seu desempenho comparativamente à aula anterior. Os alunos mostraram-se motivados inicialmente, porém, a turma sendo pequena, e tendo sempre muita gente a faltar, originava que os alunos, por vezes, só apresentassem um ou dois elementos por equipa, o que levava a que os alunos perdessem o entusiasmo pelas aulas do MED. Numas das aulas um dos alunos que estava sozinho na sua equipa chegou mesmo a referenciar – “Estas aulas são uma seca!” – após estas considerações e constatar que o MED nesta turma não estava a resultar, resolvi para com o mesmo e lecionar as aulas de atletismo que faltavam com o MID. Este modelo surgiu também porque, em conversas com a PC, chegamos

à conclusão que os alunos desta turma “são uns paus mandados”, só apresentando uma melhor aprendizagem com o modelo da instrução direta.

4.1.3.4.3. Ginástica- Utilização de Fichas de Progressão

A abordagem desta modalidade foi decidida em conjunto com os restantes colegas do núcleo de estágio e a escolha recaiu sobre a utilização das fichas de progressão. Estas fichas de progressão estão divididas em três níveis: Nível 1: Básico (Anexo I), Nível 2: Elementar (Anexo II) e Nível 3: Avançado (Anexo III).

As fichas de progressão permitem “ultrapassar” a avaliação sumativa, visto que a aplicação das mesmas é de carácter contínuo e, deste modo, aprovisiona ao professor a informação da evolução do aluno ao longo das aulas. Estas fichas conferem maior autonomia aos alunos, permitindo uma melhor identificação das habilidades a treinar, de acordo com as suas características e nível em que se encontram. O professor consegue assumir um papel regulador, corrigindo e avaliando, ao mesmo tempo que confere maior autonomia aos alunos para que possam “selecionar” os aspetos a treinar de acordo com as suas carências individuais.

O recurso a estas fichas entende-se também com o facto de ser possível integrar, na mesma aula, alunos com níveis distintos quer intra-tarefa quer intertarefa. A avaliação desta modalidade irá decorrer da seguinte forma: será contabilizado o número de elementos de cada aluno e, a partir daí, será realizada uma regra de três simples de forma a identificar o nível do aluno. Será ainda realizado um teste sobre os conteúdos abordados ao longo das aulas.

As fichas de progressão acabam por estar interligadas, em alguns aspetos, com o Modelo Desenvolvemental de Rink (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

Relativamente ao MD de Rink (1996), este consiste em realçar o procedimento didático dos conteúdos, dando um contributo incalculável à planificação e estruturação da matéria de ensino no contexto das atividades desportivas.

Este modelo supõe que a matéria de ensino exige um tratamento didático, concretizado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno (Mesquita e Graça,

2011). Pode-se verificar esta afirmação na resolução de problemas que possam surgir nos conteúdos que os alunos demonstram mais dificuldade, mais especificamente, no apoio facial invertido, na roda e no salto entre mãos. Mesmo sendo a ficha de progressão 1, mais básica, poderá ser necessário dividir ainda mais o elemento gímico de forma a facilitar a aprendizagem do aluno. Por exemplo, na realização do salto entre mãos, é possível começar com pequenos saltos de coelho de forma a automatizar o movimento; posteriormente coloca-se o aluno a realizar o salto num plano inferior ao do boque, para que mais tarde consiga realizar o salto completo à altura prevista na ficha de progressão.

As fichas de progressão adotam algumas vertentes do Modelo de Educação Desportiva, nomeadamente no que concerne aos conceitos psicossociais, que envolvem autonomia e empenho nas tarefas a realizar, uma vez que são os próprios alunos a “selecionar” as habilidades que devem treinar de acordo com o nível em que se encontram. Relacionado à autonomia está o conceito de responsabilidade da sua evolução, tendo em consideração as correções do professor.

4.1.3.4.4. Basquetebol - modelo de competências nos Jogos de Invasão

A modalidade de basquetebol foi lecionada de acordo com o modelo de competência nos Jogos de Invasão, que é influenciado por outros modelos, entre os quais o MED e o modelo de ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC).

Segundo Graça A. & Mesquita (2011), estes modelos surgiram para permitir, aos alunos, uma participação mais eficaz em jogos desportivos coletivos de invasão, assim como para os ajudar a desempenhar melhor as funções organizativas na prática desportiva.

Também Mesquita e Graça (2011) sugerem que a adaptabilidade técnica resulta do trabalho tático, o que possibilita ao jogador ajustar a solução motora aos problemas táticos que vão surgindo durante o jogo. Estes autores também afirmam que o ensino da tática deve incluir o ensino da técnica, pois só a simultaneidade do trabalho destes dois fatores pode levar ao desenvolvimento de todas as aptidões necessárias à prática desportiva.

Na minha turma, e após a AD, foi constatado que existiam dois níveis de aprendizagem. Privilegiei então os aspetos táticos para corrigir os erros existentes, contudo a técnica esteve sempre presente, realizando exercícios da técnica aliados à tática, não descurando nenhum dos dois. Só depois de o fazer pude atingir os objetivos propostos para esta modalidade, chegando ao jogo 3x3, de forma aos alunos participarem no Torneio de Basquetebol.

Os rapazes estavam, desde início, num nível superior ao das raparigas, muito derivado a já terem conhecimento prático da modalidade. Às raparigas foi imprescindível ensinar-lhes noções técnicas e táticas fundamentais ao progresso do jogo, nomeadamente o passe e a criação de linhas de passe. Relativamente à marcação individual, a turma já apresentava noções satisfatórias sobre este aspeto.

4.1.3.4.5. Lecionar no 2º Ciclo – Ginástica no 5º ano

Em conversa com a professora da turma decidimos lecionar a modalidade de ginástica. O primeiro contacto com turma foi bastante satisfatório: os alunos mostraram-se bastante empenhados na realização das tarefas propostas. Como já foi referenciado no ponto “3.8.2 O 5º ano, os mais pequenos e inquietos”, os “problemas” com esta turma cingiam-se ao facto de a turma ter tantos alunos. Enquanto a turma residente apresentava 17 alunos frequentando as aulas, por norma, 12 ou 13 alunos, esta turma tinha 29 alunos, assíduos. Ou seja, nesta turma os problemas surgiam mais pela organização da aula – “O que ia fazer com tantos alunos?!”

Começava sempre as aulas com um aquecimento específico da modalidade.

Sendo tantos alunos, pensei em lecionar esta modalidade através de estações, de forma a ter a turma sempre a trabalhar e não ter muitos alunos parados. Logo na primeira aula expliquei e demonstrei à turma as ajudas para cada elemento gímico que fossemos ensinar. Deste modo, tentei dar autonomia aos alunos de forma a simplificar o processo de aprendizagem e para que estes se fossem ajudando mutuamente.

O trabalho por estações constituía a realização de elementos gímnicos de solo, como rolamentos à frente e atrás, roda, avião, ponte e apoio facial invertido. Para motivar a turma, uma vez que os alunos gostam deste tipo de trabalho,

decidi também incluir saltos no minitrampolim (salto em extensão e engrupado) e no boque (salto ao eixo).

Esta turma sempre trabalhou com o objetivo de melhorar aula após aula e foi bastante aliciante averiguar o empenho e o espírito de entreajuda na turma. Mesmo fora das aulas, os alunos vinham ter comigo e pedir para continuar esta modalidade (mesmo depois de a UD ter terminado). Isto fez com que fosse muito gratificante verificar o gosto que os discentes apresentavam pela modalidade. Posso então afirmar que o trabalho com esta turma foi recompensador, tendo a esta mostrando uma grande evolução e satisfação – no final, os alunos trouxeram um bolo para realizar a despedida.

4.1.4. A avaliação

Segundo Arends (2008), a avaliação é o processo de atribuir um valor relativo ao desempenho de um aluno, e analisar o desempenho do discente é a melhor forma de avaliar a evolução da habilidade motora. A avaliação surge então na atividade de professor como um dos aspetos mais exigentes e complexos. Esta surge, não só para dar a compreender ao professor se os alunos apresentam evolução aquando da realização das tarefas, mas sobretudo para o docente entender se os seus métodos estão a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, para alcançar as metas objetivadas inicialmente. Assim, Avaliação Formativa torna-se a reguladora do processo para verificar se o ensino está a correr como planeado e, a Avaliação Sumativa, vai verificar se os objetivos foram alcançados com a eficácia necessária.

“Conjuntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor” (Bento, 2003, p. 174). Assim, só se consegue concluir a tarefa de professor se conseguirmos aliar o planeamento à execução e à avaliação das atividades. No sentido de idealizar isto, foi decidido realizar três tipos de avaliação em todo o ano letivo: Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

Entende-se o processo de avaliação como um processo contínuo e, embora existam momentos formais de avaliação, é de salientar que o meu processo de avaliação foi feito ao longo de todas as aulas, servindo a avaliação formal apenas para tirar dúvidas sobre alguns conteúdos que não ficaram bem esclarecidos durante as aulas.

A avaliação criterial foi a que eu tive em conta, julgando ser a mais justa para os alunos, tornando também a função de avaliar relativamente mais simples. Os critérios de avaliação dos diferentes domínios de EF foram estabelecidos pelo grupo disciplinar no início do ano e aplicados aos diferentes níveis de ensino, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de Avaliação

COMPETÊNCIAS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO	INDICADORES	PONDERAÇÃO
Competências do Conhecimento	Eficácia na aquisição de conhecimentos, factos, conceitos e princípios	Compreende os fundamentos teóricos das modalidades lecionadas Interpreta o regulamento das diferentes modalidades e reconhece a sinalética essencial da arbitragem Apropria-se de terminologia desportiva Pesquisa, seleciona e analisa a informação no âmbito da Educação Física Participação e compreensão oral e escrita	10%
Competências de Ação	Eficácia e aferição na capacidade de análise, aplicação, realização e autonomia	Aplica os fundamentos teóricos de cada modalidade Cumprir, nos desportos coletivos, as funções inerentes ao papel de jogador, quer como atacante, defesa ou guarda-redes Aplica os critérios de correção técnica nas modalidades lecionadas Cumprir as tarefas relativas às funções de árbitro Toma iniciativa Aplica os conteúdos a novas situações Eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas Revela evolução em relação à avaliação inicial	65%
Competências Atitudinais	Eficácia do interesse e participação do aluno nas atividades escolares Aferição do grau de responsabilidade do aluno no cumprimento das normas do ato educativo Adequação do comportamento no relacionamento intra pessoal e de grupo (desportivismo) Conformidade da assiduidade e pontualidade com o definido pelo R.I. da escola	Participa assertivamente e realiza as tarefas propostas Apresenta o material necessário É assíduo e pontual Coopera com os colegas Manifesta interesse pela disciplina, atenção/concentração Respeita a opinião dos outros Relaciona-se com cordialidade e respeito pelos seus colegas, quer no papel de parceiros, quer de adversários Revela <i>fair-play</i> Aceita e cumpre as regras definidas Conhece e aplica os cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais	25%

A avaliação formal foi realizada no final de cada período, de acordo com as competências descritas no Quadro acima mencionado.

Então e, de forma a dar a entender melhor este aspeto, passo a descrever cada uma das competências:

1. **Competências do Conhecimento:** representam apenas 10% da avaliação final e têm a ver com o Domínio do saber. Por outras palavras e segundo Vickers (1990) denominam-se “Cultura desportiva”. Esta competência foi avaliada através de um teste teórico sobre as diversas modalidades lecionadas: terminologia, regras, e aspetos técnicos. O teste foi organizado com questões de escolha múltipla e de verdadeiro/falso, segundo as indicações de Arends (1997), permitindo

desta forma questionar uma maior diversidade de tópicos e produzir uma classificação mais objetiva dos aspetos a avaliar.

2. **Competências de ação:** é a componente de avaliação que apresenta mais peso na mesma, com 65%. Para esta componente foi necessário elaborar os critérios estabelecidos: a nota final foi atribuída segundo uma escala de 1 a 5. Esta nota surge através da média dos valores alcançados ao longo de todos os momentos de avaliação específicos referentes a habilidades motoras.
3. **Competências Atitudinais:** representam 25% da avaliação final e, segundo Vickers (1990), baseia-se na análise do comportamento, da participação do aluno e da assiduidade. Para melhor a avaliar foi necessário recorrer às reflexões de aula, onde descriminava as atitudes de cada aluno após cada aula. As listas de presença da turma também ajudaram na ordem de avaliar a assiduidade.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

O primeiro contacto com a avaliação foi na primeira aula a seguir à apresentação, onde foi necessário realizar a AD. “A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, não se trata de formular um juízo, mas de recolher informações para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento” (Gonçalves et al. 2010, p. 47).

Foi complicado gerir esta avaliação, na medida que foi difícil fazer a identificação dos alunos, uma vez que ainda não tinha muito contacto com os mesmos. Esta avaliação serviu para conhecer melhor os meus alunos, conseguindo perceber quais os conhecimentos e capacidades dos mesmos, de forma a adequar o ensino e a aprendizagem, criando uma evolução lógica (progressões de ensino). A AD foi realizada em contexto de jogo, na modalidade de andebol, pois seria a primeira a ser lecionada, permitindo-me avaliar tanto as questões técnicas e táticas, como também observar o comportamento, a atitude e o relacionamento entre os alunos.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

Posteriormente, realizei a Avaliação Formativa (AF) que de uma forma muito geral me permitiu saber se os alunos estavam a evoluir na sua aprendizagem ou não. Na minha opinião, este tipo de avaliação permite corrigir e encaminhar eficazmente a aprendizagem efetuada até ao momento. “A AF acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e as que provocam dificuldades, para que estas possam ser ultrapassadas e os alunos sejam conduzidos à proficiência e ao sucesso” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 348). Deste modo, a AF foi feita com o intuito de averiguar se os exercícios estavam adequados ao nível da turma ou se, pelo contrário, era preciso uma alteração dos mesmos para que houvesse sucesso na sua realização, sendo possível através da AF guiar os discentes individualmente, conseguindo de uma forma mais eficaz o seu aproveitamento. Para a realização da AF foram retirados apontamentos de todas as aulas sobre o desempenho dos alunos de forma a comparar com a planificação que inicialmente idealizei, ou se havia necessidade de realizar alterações para obter o sucesso dos alunos nas tarefas proposta.

Não foi possível realizar AF em todas as modalidades. Porém, um exemplo da realização, quase obrigatória da mesma, foi na modalidade de Natação. Sendo esta modalidade semestral, foi estabelecido que no final do 2º período seria realizada uma AF, como forma de perceber qual o nível onde se encontravam os alunos, sendo realizada (AS) no final da apresentação da modalidade, no 3º período.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

“Na avaliação sumativa, recorre-se a instrumentos e procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese” (Gonçalves et al. (2010)pp. 51).

A AS tem o intuito de averiguar a evolução de cada aluno no decorrer das aulas. Além da avaliação da componente prática, foi realizado um teste teórico, como já referido no ponto das “Competências do conhecimento”. Esta avaliação é das que, na minha opinião, apresenta uma maior importância, no sentido de que vai ditar a nota final do aluno. O meu receio consistia no facto de poder realizar uma avaliação incoerente relativamente à prestação dos

alunos. Também, sendo a escala apenas de 1 a 5, sentia por vezes dúvidas em perceber se o aluno pertencia a um nível ou outro. Deste modo, quando tinha dificuldades em definir uma nota, recorria às AF que fui realizando durante as aulas. Como já referi anteriormente, e, de acordo com o Programa Nacional de EF, a avaliação deve ser um processo contínuo, pelo que o resultado de uma única avaliação não deve influenciar a avaliação final.

No final de cada UD foram realizadas as Avaliações Sumativas (AS) relativas a cada modalidade. Esta avaliação dependia da modalidade em questão, assim como do modelo de ensino aplicado. Nas modalidades coletivas (Andebol, Basquetebol e Voleibol), a avaliação foi realizada com situações de jogo reduzido, 5x5, 3x3 e 2x2, respetivamente. Na modalidade de Ginástica, foram utilizadas as fichas de progressão, como já mencionado anteriormente. Na modalidade de Natação, a avaliação foi realizada através de um estilo de nado definido ou, no caso da Adaptação ao Meio Aquático, na realização de determinado exercício, atribuindo um nível de acordo com a realização prática. Na modalidade de Atletismo, a avaliação esteve focada nos principais aspetos da disciplina, através da realização de competição formal.

4.1.4.4. Auto - Avaliação

“Os professores devem partilhar o poder e a responsabilidade de avaliar com os alunos” (Gonçalves et al, 2010, p. 20) assim, “à acção exercida pelo professor, deve suceder a acção de autoavaliação por parte do aluno” (p. 55). “O aluno moderno tem de ser capaz de aquilatar o seu valor, de dizer «o que vale, o que merece” (p. 64).

Enquanto estudante-estagiária, os meus alunos realizavam, no final de cada período, a sua autoavaliação através do preenchimento de uma ficha (anexo IV) produzida anteriormente pelo grupo de EF da escola – onde estavam os domínios que foram alvos de avaliação, para que os alunos, individualmente, numa escala de “Quase nunca a sempre”, se classificassem de acordo com as atitudes durante as aulas. Na ficha, também presentes duas questões abertas, para que os alunos expressassem onde sentiram mais dificuldades e onde acharam estar melhor. No final da ficha, havia um espaço para os discentes colocarem a sua autoavaliação (de 1 a 5). No final, havia um espaço para darem opinião sobre alguma coisa que necessitassem.

4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

Neste capítulo surgem as situações que ocorreram fora da aula de EF. Estas foram fundamentais para a minha função como docente, assim como permitiram a minha participação mais ativa na comunidade escolar.

As Normas Orientadoras do EP da FADEUP¹¹, referem que a área 2 “engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio” (p.6).

A realidade de uma escola é exibida por um sistema de interação que ocorre entre pessoas, funções e regulamentos implícitos ou explícitos, mas é também motivadora deste sistema (Alves-Pinto, 1995, p. 146).

O meu papel na escola foi muito para além da lecionação de aulas de EF. Foi-me dada a oportunidade de, ao longo deste ano letivo, participar em diversas atividades letivas e não letivas, como todas as atividades pelo grupo de EF, pelas reuniões de Conselho de Turma e do Departamento de Expressões e Grupo de EF. Estas atividades ajudaram-me a crescer enquanto profissional. Tive assim, o privilégio de viver a escola dentro e fora da sala de aula (pavilhão).

4.2.1 Direção de Turma

“O Diretor de Turma (DT) ocupa uma posição importante nas estruturas de gestão intermédia da escola. Competindo-lhe o estabelecimento de relações entre a família e a escola, também lhe estão atribuídas as funções de acompanhamento de cada um dos alunos da turma e a coordenação da intervenção concertada de todos os intervenientes no processo educativo, com destaque para os professores e encarregados de educação” (Zenhais (2006), p.13). Assim, o DT é quem tem o maior contacto com a turma e a sua família,

¹¹ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014)

tratando de comunicar com a mesma e informar do que se passa na vida escolar do seu educando.

Apesar da DT, desde o início, me ter colocado à vontade para a abordar sempre que fosse necessário, apenas contactava com ela nas reuniões de conselho de turma. Pouco a pouco o nosso contacto foi aumentando, devido a situações que foram acontecendo na turma. Sendo a turma caracterizada por diversas dificuldades, devido aos comportamentos desviantes dos seus alunos, senti necessidade de recorrer à DT como forma de informa-la dessas situações. Após algumas conversas com a mesma, percebi que os alunos apresentavam o mesmo comportamento (ou pior) nas restantes aulas, pelo que era necessário arranjar opções para este tipo de situações.

A minha participação com a DT ficou aquém das expectativas iniciais, porém muito se deveu por minha culpa. Como já relatei, o meu trabalho com a DT cingiu-se às reuniões do conselho de turma, quando recorria à mesma para informar sobre os comportamentos dos alunos e, por último, no acompanhamento da turma e da DT em visitas de estudo.

4.2.2 Desporto Escolar (Atletismo)

O DE tem como objetivo “a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a sua orientação por profissionais qualificados”¹².

O DE deve dar a possibilidade a todos os alunos da escola de praticarem as várias modalidades, podendo, através do vasto leque de ofertas, escolher qual aquela com que mais se identificavam. Assim, o Agrupamento de Escolas onde realizei o EP acolheu diversos grupos de DE, sendo o total de sete: Atletismo, Badminton, Basquetebol Feminino, Desporto Adaptado, Golfe, Judo e Ténis de Mesa.

¹² Artigo 51.º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Assembleia da República (2003). Diário da República – 1 Série-A., 166, pp. 5122-5138

Para garantir a participação dos alunos nas diversas modalidades do DE existiam diversas opções de horário para aquelas, o que permitiu uma maior participação por parte dos alunos.

De todas as modalidades oferecidas pela escola, eu escolhi para participar na modalidade do Atletismo. Tendo já alguma experiência, queria poder transmitir conhecimentos aos alunos, assim como também podere aprender coisas novas sobre a modalidade.

Todos os alunos tinham acesso ao DE – atletismo, uma vez que oferecia vários treinos, a diversas horas, contudo, o ano de escolaridade que predominava no atletismo era o 7º ano. Durante este ano letivo, participei nos treinos que estavam a ser realizados pela PC, à quarta-feira.

As condições de prática foram satisfatórias. Um terço do pavilhão gimnodesportivo esteve sempre reservado para a realização dos treinos, tínhamos a caixa de areia disponível e o espaço exterior.

Ao longo do ano letivo foi notória a evolução dos alunos, tornando desta forma, os treinos cada vez mais competitivos.

4.2.3 Corrida do Pai Natal (Corta-mato escolar)

Todos os anos, na Escola Dr. Costa Matos, a corrida/caminhada do pai natal é um dos momentos mais importantes para todos os alunos, tanto pela festividade, como por adquirir o gorro de pai natal com que todos os alunos participam, mas, principalmente, porque são apurados os alunos para o corta mato regional.

Foi o NE que tratou de toda a documentação que o evento necessitou. Sendo, para nós, tudo uma enorme novidade, com a ajuda das PC, preparamos as fichas de inscrição para entregar aos professores de EF, conhecemos o percurso, contamos os gorros de pai natal, ordenamos os dorsais, criamos as medalhas, etc.

Foi das atividades, na minha opinião, em que tivemos mais trabalho, uma vez que foi necessário haver uma prévia preparação de todo o material, algum aproveitado de anos anteriores, por exemplo, os dorsais, de forma a poupar o máximo de tempo e materiais. Para acelerar o processo de inscrição dos alunos e para que não houvesse falhas, as fichas de inscrição foram entregues

aos professores de EF com cerca de 3 semanas de antecedência, de forma a conseguirem falar com todos os alunos das suas turmas.

Como ponto negativo, há a referir a existência de alguma dificuldade a controlar toda a de inscrições por parte dos professores. Estipulamos a entrega das fichas até ao dia 4 de dezembro, mas alguns professores apenas as entregaram próximo da data da corrida/caminhada.

A corrida/caminhada nesta escola é famosa pela característica única que a difere das restantes, uma vez que todos os alunos correm/caminham com um gorro de pai natal. Isto surge devido ao facto de estarmos próximos da época natalícia.

Chegou o dia da corrida, começamos a preparar tudo. Foram colocados os respetivos dorsais na mesa respetiva, por escalão e por género, a fim de facilitar o levantamento dos mesmos por parte dos participantes; atribuímos as funções aos alunos dos Cursos Vocacionais (CV) da escola, que ficaram a distribuir dorsais ou a controlar determinados pontos da corrida; e indicamos a cada professor em qual ponto se iriam encontrar ao longo da mesma.

O nosso NE ficou distribuído pelas várias funções, desde controlar as chegadas dos alunos, a estar no percurso e até mesmo no registo das chegadas. A parte das chegadas seria a tarefa com mais trabalho, uma vez que pode acontecer haver vários atletas a chegar ao mesmo tempo à meta, e essa era a nossa maior preocupação. Como forma de evitar essas situações eu estava junto da meta com a PC e com uma aluna do CV. Tinha como função “gritar” os números que fossem chegando à meta, enquanto a PC apontava a sua chegada; a aluna do CV tratava de retirar os dorsais a cada aluno e eu, encaminhava-os para fora do relvado. Após isto, tinha de me deslocar até à mesa do secretariado para ajudar a passar os resultados para o computador. Para que a classificação dos alunos fosse realizada de uma forma mais rápida, criou-se uma tabela em *Excel* onde foi registado o nome de todos os alunos, a turma, o ano, e o número do dorsal, evitando a possibilidade de trocar o número de dorsal.

Apesar de ter sido um evento trabalhoso, foi muito gratificante fazer parte do mesmo e ver os alunos felizes com a sua participação.

4.2.4 Visita a Fafe

Foi-me proposto pela DT acompanhar a minha turma de 7º ano a uma visita de estudo. Com todo o gosto aceitei e lá fui.

Inicialmente ia expectante, sabendo que o comportamento da turma não era dos melhores, fiquei com receio de que pudesse correr mal.

Esta visita surgiu para haver um “intercâmbio” entre escolas. Os alunos das duas escolas trocaram cartas e, ao fim de algum tempo, foram visitar a escola de Fafe, de modo a poderem conhecer a pessoas com quem trocavam correspondência. Fomos recebidos calorosamente, com os alunos a cantar e, após esta entrada, os alunos foram presenteados com um lanche.

Depois de os alunos se conhecerem, saímos à “descoberta” de Fafe. Fomos visitar um moinho (Moinho de Aboim), assim como o seu museu (Museu de Aboim e do Povo de Aboim). Após isto, fomos visitar o Museu da Imprensa, e um jardim da cidade (Jardim do Calvário), aprendendo os alunos a história da conhecida frase: “Em Fafe, ninguém fanfe”: “A *Justiça de Fafe* é um dos símbolos referenciais maiores, embora controverso, desta cidade. É para muitos o verdadeiro *ex-libris* de Fafe. Como tal, não podia deixar de haver um monumento evocativo dessa tradição, que percorre o país de lés a lés, associada ao nome de Fafe e ao que por aqui vai acontecendo. O monumento à Justiça de Fafe foi inaugurado pelas 11 horas do dia 23 de Agosto de 1981, no espaço traseiro do Palácio da Justiça. O símbolo da *Justiça* tem como base uma famosa lenda, com diversas versões, qual delas a mais próxima da *verdade*, se é que as lendas testemunham alguma aproximação à verdade, qual delas a mais mirabolante e fruto da imaginação popular. A versão mais difundida e propagandeada desde o início deste século foi objeto de um longo poema de Inocêncio Carneiro de Sá, o conhecido “Barão de Espalha Brasas”.

Fala de um episódio, registado no século passado e protagonizado pelo Visconde de Moreira de Rei, político influente no concelho e homem de bem, mas não de levar afrontas para casa. Deputado às Cortes, terá chegado atrasado a uma sessão daquele órgão monárquico, no que terá sido censurado grosseiramente por um “tal Marquês”, também deputado, que chegou ao desplante de lhe chamar “cão tihoso”. O nosso Visconde fingiu não ouvir o

impropério e mostrou-se tranquilo durante a sessão, mas, finda aquela, interpelou o Marquês petulante, repreendendo-o pelas palavras descorteses que lhe havia dirigido. Em vez de lhe pedir desculpa, este arremessou-lhe provocadoramente as luvas ao rosto. Na época, os conflitos resolviam-se em duelo, que se tornou inevitável. Ao ofendido competia escolher as armas. E quando todos pensavam que iria preferir espadas ou pistolas, como era usual na altura, o Visconde apresenta-se para o recontro munido de dois resistentes varapaus. O Marquês, é claro, não sabia manejar tal arma.

E assim, quando a sessão de bordoadas começou, o Visconde, perito na arte do jogo do pau, tradicional nesta região, enfiou tanta fueirada no rival que, como escreve o poeta, “pôs-lhe o lombo num feixe”. À gargalhada perante o acontecimento, os assistentes não se contiveram e gritaram, em coro: “*Viva a Justiça de Fafe*”.

Esta a versão mais corrente da origem da expressão “*Justiça de Fafe*”.¹³

Realizamos um piquenique e, antes de virmos embora, fomos ao Teatro Cinema, assistir à atuação da escola para os nossos alunos. Esta visita de estudo foi essencial para que me aproximasse mais dos alunos da turma e percebesse como se comportavam fora das aulas.

4.2.5. Aquaparque de Amarante

Todos os anos, na nossa escola, os alunos anseiam pelo momento do final de ano, não só pela chegada das férias, mas também pela ida ao Parque Aquático de Amarante. Esta visita é organizada pelo Grupo de Educação Física (GEF) e pelo NE e é aquela que encerra o ano letivo.

Existe uma grande afluência dos alunos a esta atividade, por esse motivo, a mesma teve de ser preparada com determinado tempo de antecedência, sendo distribuídas as fichas de inscrição pelos alunos, onde na mesma constava toda a informação acerca da visita. Na ficha de inscrição, para além do preço da mesma e da data e hora, era necessário indicar se os alunos sabiam ou não nadar, incluindo também o contacto do encarregado de educação, de forma a informar em caso de emergência.

¹³ Cons. 20 de maio de 2017, disponível em <http://www.cm-fafe.pt/conteudo?item=31287>

O NE foi responsável por construir pulseiras identificativas (cor azul), de forma a facilitar a abordagem no parque aquático aos alunos da escola, diferenciando-os das restantes escolas/crianças que também se encontravam a frequentar o parque. No decorrer da visita, a minha função principal foi controlar um grupo de alunos.

Ao longo do dia, os alunos podiam divertir-se livremente, mas sem se esquecerem das regras. Como é normal, para além de professores e funcionários, o parque tinha diversos nadadores salvadores, estando os alunos muito bem acompanhados.

Este lugar foi excelente para a finalização do ano letivo, sendo “especializado” em diversão e convívio. Foi um ótimo momento para me “despedir” dos meus queridos alunos e para o culminar deste longo, mas tão breve, ano letivo.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Esta área “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação” (Matos, 2014)¹⁴.

Na minha opinião, o EP é muito importante no desenvolvimento da prática profissional, uma vez que permite uma grande partilha de informação e de problemas que surgem durante o mesmo, levando desta forma à evolução dos EE, desenvolvendo o espírito de colaboração e as competências de argumentação e comunicação.

Ao longo deste ano letivo, o meu desenvolvimento profissional desenvolveu-se em torno da FADEUP e na escola onde lectionei.

De seguida, mencionarei os aspetos que achei importante enquanto EE.

4.3.1. Unidades Curriculares de Tópicos da Educação Física e Desporto I e II

Esta unidade curricular encontra-se dividida em 2 partes: Tópicos I (1º semestre) e Tópicos II (2º semestre). Esta UC foi lecionada à segunda-feira, na parte da tarde, no auditório da faculdade. Aqui eram realizados alguns seminários com o objetivo de nos preparar e ajudar para situações que podiam ocorrer ao longo do ano letivo.

4.3.2. Criação de materiais autoconstruídos

Esta sessão surgiu com o objetivo de mostrar que “com pouco podemos produzir muito” e que não é necessário despende muito dinheiro para elaborar materiais para utilizar nas aulas de EF.

Através da utilização de fita-cola, cruzetas de metal, rolos de cozinha, entre outros materiais, foi possível compreender que se pode criar novas situações.

Não foi a primeira vez que tive de construir material para a realização de aulas (1º ano de mestrado na UD de Atletismo). Os materiais construídos nesta sessão tinham como objetivo a abordagem para modalidades fora da

¹⁴ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014).

normalidade escolar, por exemplo, *Rugby*. Depois de construirmos os materiais, tivemos a possibilidade de experimentá-los, percebendo se era realmente possível utilizarmos os mesmos materiais, o que de facto se mostrou passível.

Como sabemos, existem escolas que possuem pouco material para se trabalhar, felizmente não foi o caso da nossa. Neste sentido, esta formação mostrou-se uma mais-valia.

4.3.3. *EndNote*

Para a realização do RE, foi necessário recorrer diversas vezes a este *software*, uma vez que o mesmo facilita muito o trabalho, já que, em vez de colocarmos as referências à mão, este *software* permite a sua colocação automaticamente. Através do mesmo, as referências encontravam-se configuradas de acordo com as normas da FADEUP, não sendo necessário a introdução manual da bibliografia.

A utilização deste *software* será útil num futuro próximo, uma vez que o mesmo é facilitador, seja na construção de trabalhos ou artigos.

4.3.4. *IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*

Durante a licenciatura na FADEUP, na UC de Estatística, este programa foi trabalhado em grande parte das aulas, respondendo às necessidades que foram surgindo de acordo com os problemas apresentados, deste modo, não foi agora que tive o primeiro impacto com o mesmo.

Mas, uma vez que não fui utilizando o *software*, o meu conhecimento relativamente a este foi-se perdendo. Por isso, esta formação foi imprescindível para relembrar o que anteriormente já tinha adquirido.

Este programa tem uma complexidade enorme e, por esse mesmo motivo, senti algumas dúvidas mesmo após o término da formação, foi necessário marcar uma aula extra com um professor da FADEUP. Após essa mesma aula, todas as minhas dúvidas relativamente ao tratamento de dados do estudo que me encontrava a trabalhar foram difundidas.

4.3.5. Suporte Básico de Vida (SBV)

Durante o ensino secundário, tive uma disciplina: “Traumatologia Desportiva e Socorrismo”, pelo que quando fui para esta formação já tinha noção de algumas coisas que iríamos abordar, mas de uma forma mais geral, como o exemplo da Posição Lateral de Segurança (PLS).

Sendo a nossa profissão muito prática, pode, durante uma aula, surgir uma situação menos desejada, sendo necessário minimizar os riscos para essa situação, aplicando, se for necessário, o SBV. Assim, considero esta formação imprescindível para a atuação do professor.

Nesta formação, foi-nos explicado quais os passos a seguir para ter uma rápida ação sobre a nossa vítima, minimizando os riscos enquanto esperamos a ajuda de pessoas especializadas.

Na minha opinião, este tipo de formação devia estar presente em todas as ações de formação de âmbito desportivo, sendo uma vantagem para os profissionais de desporto que a possuam. No entanto, acho que esta formação devia ser mais completa, uma vez que apenas foi abordado o SBV para paragens cardiorrespiratórias e não para traumatismos, situações que ocorrem com frequência na nossa área.

5. “Oficina do Desporto” - nível de satisfação de alunos e encarregados de educação

5.1. Resumo

O principal objetivo deste estudo foi perceber a satisfação dos alunos para com as aulas da nova Unidade Curricular “Oficina do Desporto”, uma vez que esta foi introduzida este ano letivo, no 7º ano de escolaridade. Numa primeira parte do estudo foram analisados os dados dos alunos. Posteriormente, ainda na primeira parte foram analisados os dados dos Encarregados de Educação, tendo, na segunda parte, sido feita uma comparação entre os dados dos alunos com os dados dos Encarregados de Educação. No estudo participaram 19 alunos (15 do género masculino e 4 do género feminino), assim como 15 Encarregados de Educação (4 do género masculino e 11 do género feminino). Para a análise dos dados, na primeira parte do estudo, foi utilizada estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão) para descrever os resultados obtidos. Na segunda parte, para o tratamento de dados das variáveis independentes, utilizou-se o T-Teste de medidas independentes, onde foi assumido um nível de significância de $p \leq 0.05$. Os resultados mostram que, de uma forma geral, tanto os alunos como os Encarregados de Educação se mostraram Muito Satisfeitos com a UC introduzida, desejando continuar a ter a mesma até ao final do 3º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Oficina do Desporto; Questionário, Ensino, Alunos, Encarregados de Educação.

5.2. Abstract

The main objective of this study was to perceive the students' satisfaction with the classes of the new Curricular Unit: Sports Workshop, since this UC was introduced this school year, in the 7th year of schooling. In a first part of the study the data of the students were analyzed, the data of the Educators were analyzed, being that in the second part the data of the students were compared with the data of the Charges of Education. The study involved 19 students (15 male and 4 female), as well as 15 Education Officers (4 male and 11 female). For the data analysis, in the first part of the study, basic descriptive parameters were used to describe the results obtained (mean, fashion, standard deviation). In the second part, for the treatment of data of the independent variables, the T-Test of independent measures was used. In this test, the level of significance

was maintained at $p \leq 0.05$. The results show that, in general, as many students as those in charge of Education were Very Satisfied with the introduced UC and wish to continue having it during the 8th and 9th years of schooling.

Palavras-Chave: Sport Workshop; Questionary; Teaching-learning process; Students; Parents

5.3. Introdução

Este estudo surgiu durante o primeiro período, uma vez que se sentiu a necessidade de perceber se os alunos estavam a gostar da UC, de forma a saber se seria conveniente continuar a manter aquela no plano de estudos da turma. Desta forma, este tema surgiu da necessidade de saber o grau de satisfação dos alunos e dos encarregados de educação relativamente às aulas da Oficina do Desporto (OD), sendo este o primeiro ano de lecionação da mesma, no 7º ano de escolaridade.

Uma Oficina é uma metodologia de trabalho que prevê a formação coletiva. “A oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas” (Vera Maria Candau, 1995)¹⁵. Este refere-se a um lugar onde se aprende a fazer todos juntos.¹⁶ Assim, “as oficinas pedagógicas possibilitam um processo educativo composto de sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação, avaliação. Esse trabalho concebe o homem como ser capaz de assumir-se (...) como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa” (Graciani, 1997, p.310)¹⁷.

No anterior ano letivo, os alunos foram informados de que ia haver uma turma “nova”, que abdicaria de ter Educação para a Cidadania para passar a ter Oficina do Desporto.

¹⁵ <http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>

¹⁶ <http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>

¹⁷ <http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>

A Comissão Europeia (2013)¹⁸ defende “a EF não se limita à formação das aptidões físicas do indivíduo e transcende a dimensão puramente recreativa”, assim a OD proporciona aos alunos a participação em diferentes modalidades.

“A importância do entusiasmo dos professores, do entusiasmo dos alunos e a influência que se estabelece, é claramente sublinhada no discurso pedagógico, e frequentemente associada, quer a benefícios cognitivos acrescidos, quer, sobretudo, a aquisição no domínio sócio afetivo e relacional” (Rosado e Ferreira, 2009, p.219).

Existem poucos estudos referentes a OD, então devido a essa dificuldade de os encontrar, o mesmo foi comparado com um estudo com objetivos semelhantes, mas no âmbito da dança em contexto escolar.

Outro dos motivos para avançar com este estudo, foi a necessidade de apresentar os resultados à escola, uma vez que, sendo uma UC nova, o Diretor gostaria de saber como foi recebida a mesma por parte dos alunos. Como no presente ano letivo apenas existiu uma turma de 7º ano de escolaridade a usufruir desta UC, pretende-se que esta tenha continuação durante o 3º ciclo, favorecendo a continuidade nas aprendizagens.

5.3.1. Programa da Oficina do Desporto 2016/2017

Quadro 3 - Programa para o 3º Ciclo

MÓDULOS	Ano de Escolaridade	PERÍODO		
		1º	2º	3º
Desenvolvimento das capacidades físicas	7º Ano	400		
Judo I			600	300
Tênis de Mesa		600	200	
<i>Kin-ball</i>			400	
<i>Surf/Bodyboard I</i>		300		
Remo ou canoagem I				400
Desenvolvimento das capacidades físicas II	8º Ano	400		
Judo II			600	300
Golfe		600	200	
<i>Floorball</i>			400	
<i>Surf/Bodyboard II</i>		300		
Remo ou canoagem II				400

¹⁸ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150PT.pdf

Orientação	9º Ano			
Judo III				
Atividades de montanha/ escalada				
Surf/Bodyboard III				
Remo ou canoagem III				
Tag Rugby				

5.3.1.1. Avaliação Oficina do Desporto

Quadro 4 - Quadro da Avaliação na Oficina do Desporto

COMPETÊNCIAS	INDICADORES	PONDERAÇÃO
Competências do Conhecimento	Aquisição de conhecimentos, factos, conceitos e princípios	10%
Competências de Ação	Capacidade de análise, aplicação e autonomia na realização das tarefas práticas.	50%
Competências Atitudinais	Empenho do aluno nas atividades de aula Responsabilidade no cumprimento das normas Relacionamento interpessoal no contexto das regras do espírito desportivo Assiduidade e pontualidade (de acordo com R.I. da escola)	40%

5.4. Problema do Estudo

Este estudo surgiu da necessidade de apurar a opinião dos alunos e dos seus encarregados de educação sobre as aulas da disciplina “Oficina de Desporto” lecionadas durante este ano letivo. Importava saber se a Escola deveria continuar a oferecer esta UC e que aspetos poderiam ser melhorados no ano letivo seguinte.

5.5. Pertinência do Estudo

A pertinência do estudo relaciona-se com a necessidade de apresentar os resultados obtidos aos Órgãos de Gestão do Agrupamento, à Comunidade Educativa no Geral, sobretudo à direção, aos professores e alunos. Era importante dar a conhecer o sentimento dos alunos relativamente às aulas desta disciplina, enfatizando o seu valor no contexto da Educação Física e Desporto. Só assim se justificaria realizar um estudo desta natureza.

Depois de perceber quais os aspetos positivos e /ou negativos relacionados com o enquadramento da prática da disciplina, podemos tentar melhorar as condições de lecionação destas aulas em anos vindouros.

5.6. Objetivos de estudo

Este estudo teve como objetivo saber a opinião dos alunos relativamente às aulas lecionadas na UC de OD. Neste sentido, os objetivos foram os seguintes:

Objetivo geral:

- Verificar qual o nível de satisfação/aceitação relativamente à disciplina “Oficina de Desporto”, por parte dos alunos da turma, assim como a satisfação dos seus encarregados de educação.

Objetivos Específicos:

- Identificar as razões que justificam o maior ou menor nível de aceitação da OD por parte dos alunos e encarregados de educação;
- Conhecer o nível de experiência (anterior) dos alunos nas modalidades lecionadas;
- Apurar a opinião dos alunos sobre a quantidade de aulas nas modalidades lecionadas;
- Comparar os resultados dos alunos com os resultados dos Encarregados de Educação destes mesmos alunos

5.7. Metodologia

5.7.1. Participantes

Participaram no presente estudo, realizado no ano letivo de 2016/2017, os alunos do 7º ano, da turma que contém a “Oficina de Desporto”, de ambos os géneros, da Escola Básica Dr. Costa Matos, num total de 19 (15 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) num universo de 21 alunos. NO estudo participaram também os seus encarregados de educação, num total de 15 (4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), num universo de 21. Numa primeira

fase, serão apresentados os resultados obtidos pelos alunos e posteriormente, os resultados dos seus encarregados de educação.

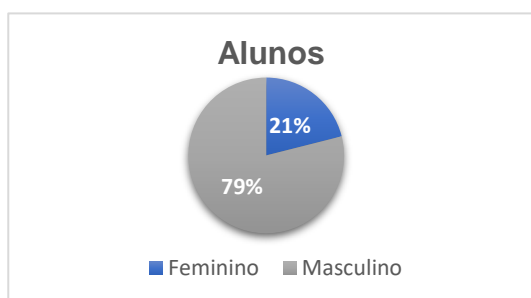


Gráfico 1 - Alunos participantes - % quanto ao género

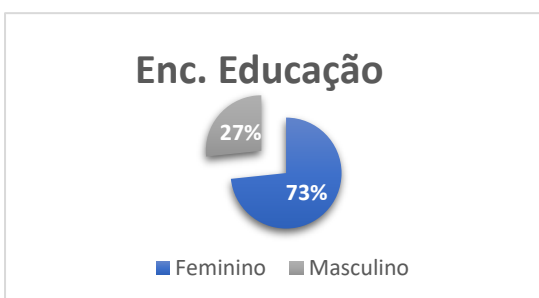


Gráfico 2 - Encarregados de Educação - % quanto ao género

5.7.2. Instrumento

Os dados foram recolhidos através de um questionário, tendo este sido dividido em quatro grandes grupos:

1. Nível de satisfação relativamente às aulas da OD, apurado através de uma escala de *Likert* e através de respostas dicotómicas; esta parte abarca questões mais específicas das aulas, nomeadamente como se sentiram em relação à modalidade abordada, à duração das aulas e ao número de aulas por modalidade.
2. A segunda parte remete para questões da sua experiência anterior com a modalidade, referindo, também, se sentiram evolução da sua parte e por parte dos seus colegas de turma, assim como se gostariam de continuar com a modalidade nos anos seguintes.
3. Modalidades que gostariam de ver abordadas, com recurso a perguntas de resposta aberta.

5.7.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados

O questionário dos alunos foi realizado através dos questionários elaborados no Google Formulários¹⁹. Foi explicado aos alunos, durante uma aula de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), foi preenchido num ambiente

¹⁹

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchDvhfNA0yrKULesOS2sbhqLkxjAcMpLBSeKlO7KgJ7bgZw/viewform?usp=sf_link

calmo, sem ruído ou interferências exteriores. Os questionários dos EED²⁰ foram preenchidos em casa. Os dois questionários encontram-se em anexo (IV e V, respetivamente).

Hill e Hill (2005), referem a importância de testar o questionário antes de o aplicar para saber se este é viável ou não de se aplicar ao escalão etário pretendido. Então, os autores, relatam quatro passos:

- 1 - Mostrar o questionário a uma pessoa que conheça bem quem vai fazer parte do estudo, pedindo a sua opinião sobre as perguntas colocadas;
- 2 - Escolher uma amostra pequena, mas representativa do universo total (no nosso caso, tratou-se de uma turma completa);
- 3- Questionar sobre as dificuldades na resposta às questões colocadas;
- 4 - Analisar as respostas dadas no inquérito, no sentido de verificar se existem anomalias (grande variação nas respostas).

Segundo Hill e Hill (2005), é importante informar quem participa no estudo sobre os aspetos principais do mesmo. Então, antes de pedir aos alunos para preencher o questionário apresentei a faculdade pela qual realizei o estudo, a duração do questionário e os seus objetivos, de forma a pedir a sua colaboração, salientando a natureza confidencial e anónima do mesmo.

5.8. Resultados

5.8.1. Análise aos resultados dos alunos

- **Satisfação relativamente às aulas da OD**

Na generalidade, os alunos sentiram-se satisfeitos relativamente à OD. Relativamente à questão de como os alunos se sentiram em relação às modalidades abordadas, os resultados obtidos foram que os alunos se sentiram bastante satisfeitos, dado que 12 alunos responderam que estavam muito satisfeitos, 5 responderam que estavam satisfeitos, 1 sentiu-se indiferente e apenas é que se mostrou insatisfeito com a OD.

²⁰

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfXPTskZawQx8l8le9fv0hiiVBuqc5zT8n2r3rAr6qkRd7AQ/viewform?usp=sf_link

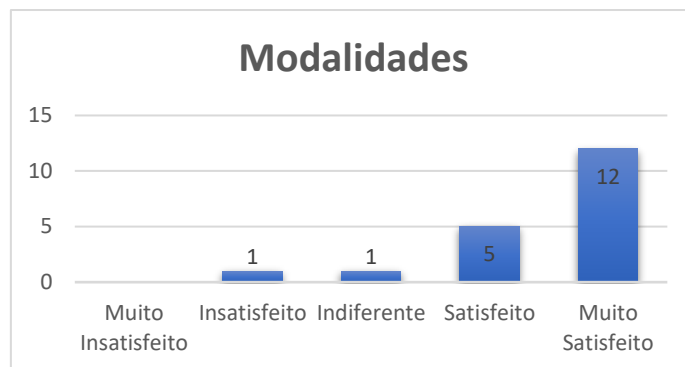


Gráfico 3 - Satisfação dos alunos quanto às modalidades abordadas

No que diz respeito à duração das aulas, nos resultados apresentados, os alunos mostram-se satisfeitos. Dos 19 alunos inquiridos, apenas 5 se mostra muito satisfeito, 8 responderam estar satisfeitos e 3 mostram-se indiferentes.



Gráfico 4 - Satisfação dos alunos quanto à duração das aulas

Achei importante questionar os alunos sobre a carga horária que tiveram de cada modalidade, de forma a perceber como foram lecionadas as aulas. Então, quanto ao número de aulas por modalidade, os resultados já não são tão satisfatórios: dos 19 alunos, apenas 3 ficaram muito satisfeitos, 4 ficaram satisfeitos, 7 responderam ficar indiferente, 4 ficaram insatisfeitos e 1 muito insatisfeito.

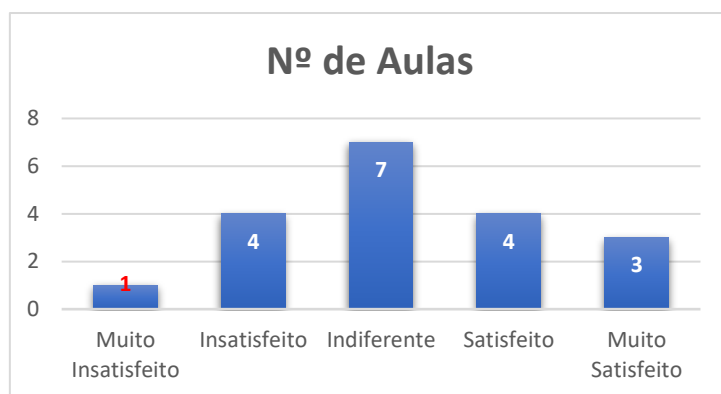


Gráfico 5 - Satisfação dos alunos quanto ao nº de aulas de cada modalidade

- **Experiências anteriores, continuação da OD**

Sendo uma disciplina com uma forte carga horária de modalidades que normalmente não se aborda em EF, achei pertinente questionar os alunos sobre a experiência destas mesmas modalidades antes de entrarem na OD.

Assim, foi constatado que, apenas alguns alunos ainda não tinham vivenciado nenhuma vez, nenhuma destas modalidades. 12 alunos responderam que já tinham experimentado essas modalidades e, apenas 6 alunos, nunca as experimentaram.



Gráfico 6 - Experiências nas modalidades

Outra situação que me despertou interesse foi compreender se os alunos sentiam que os seus colegas de turma ficaram satisfeitos com as aulas da OD. Normalmente, os alunos conversam entre si comentando as aulas, um ou outro exercício que foi realizado e que não gostaram tanto, então, surgiu a hipótese de colocar uma questão relacionada com este tema.

À questão “sentes que os teus colegas ficaram satisfeitos com as aulas de OD?”, apenas 1 aluno respondeu que não, todos os outros, 18 alunos, consideraram que a turma ficou satisfeita com as aulas.

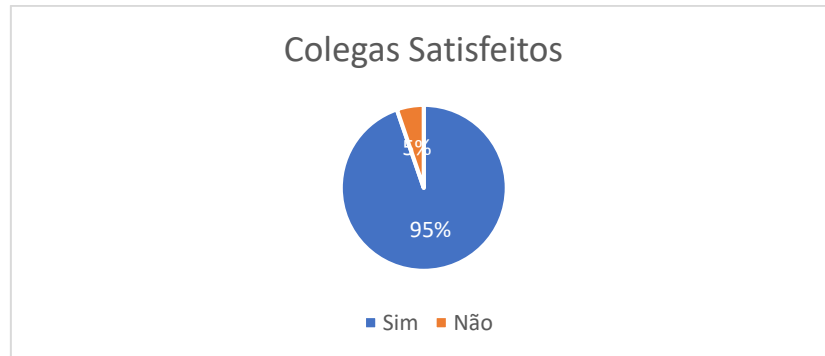


Gráfico 7 - Satisfação dos colegas na OD

Era pertinente saber a opinião dos alunos quanto aos benefícios e vantagens que a OD poderia trazer para os mesmos. Todos os alunos consideraram que as aulas de OD apresentam benefícios para eles, tendo respondido positivamente a esta questão, os 19 alunos (100%).

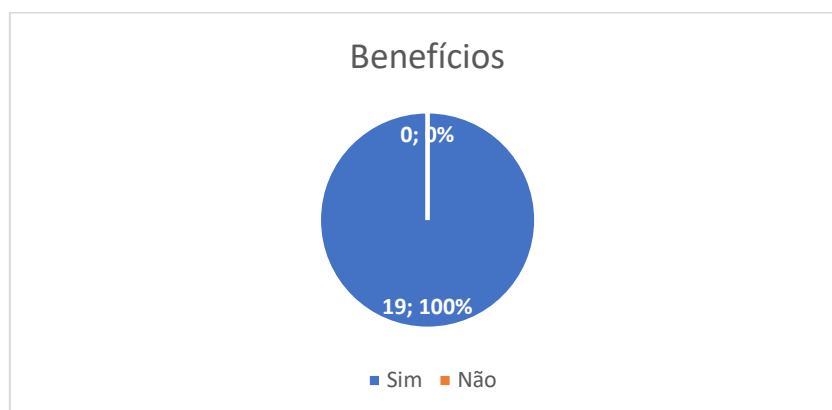


Gráfico 8 - "A OD traz benefícios para ti?"

Na questão “Gostarias de continuar a ter a OD nos próximos anos letivos?”, a resposta foi unânime e obtive 19 respostas a afirmar que gostariam de continuar.

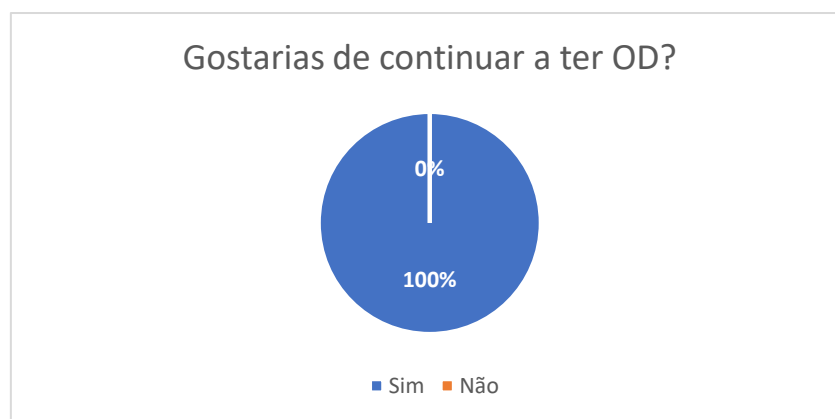


Gráfico 9 - Resposta à questão "Gostarias de continuar a ter OD nos próximos anos letivos?"

Por último, e por forma a ter em conta o que os alunos preferem, com sentido a melhorar a OD, achei importante questionar sobre as modalidades que gostariam de abordar nestas aulas. As respostas foram diversas e contou com várias modalidades, tendo sido o Surf o mais sugerido, embora já tenha sido abordado este ano letivo.

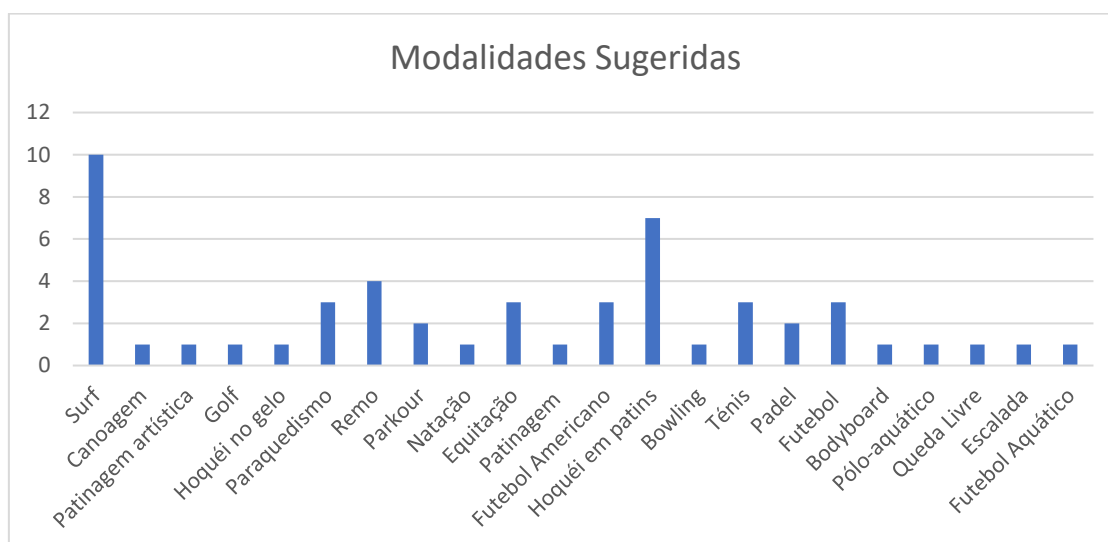


Gráfico 10 - Modalidades sugeridas pelos alunos a abordar em anos posteriores

5.8.3. Análise aos resultados dos Encarregados de Educação

- **Satisfação relativamente às aulas da OD**

Achei fundamental saber a opinião dos EED em relação à OD, uma vez que nestas idades, são eles que apresentam mais “poder” nas escolhas dos seus educandos.

Assim, na generalidade, os EED sentiram-se satisfeitos relativamente à OD. No que concerne à questão de como os EED se sentiram em relação às modalidades abordadas, os resultados obtidos foram que se sentiram satisfeitos, dado que 7 dos EED consideraram que estavam muito satisfeitos e 8 mostraram-se satisfeitos com as modalidades abordadas na OD, como se pode conferir no gráfico seguinte.

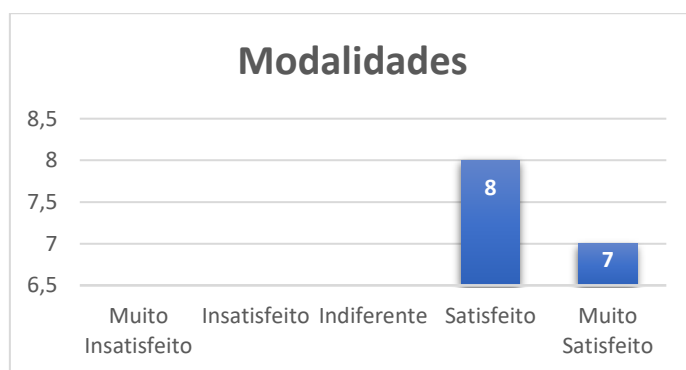


Gráfico 11 - Satisfação dos EED quanto às modalidades abordadas

Relativamente à duração das aulas, nos resultados apresentados, os alunos mostram-se satisfeitos. Dos 15 inqueridos, apenas 2 se mostram muito satisfeito, 8 responderam estar satisfeitos, 3 indiferentes e 2 insatisfeitos, como se pode verificar no gráfico 15.

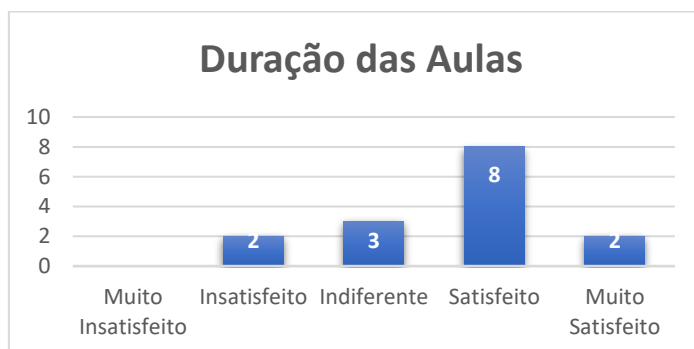


Gráfico 12 - Satisfação dos EED quanto à duração das aulas

Achei importante questionar os EED sobre a carga horária que os seus educandos tiveram de cada modalidade, de forma a perceber se a carga é suficiente ou se se deveria realizar alterações à OD. Então, quanto ao número de aulas por modalidade, os resultados já são menos satisfatórios: dos 15 EED, apenas 1 se mostrou muito satisfeito, 1 satisfeito, 6 responderam ficar indiferente, 5 ficaram insatisfeitos e 2 identificou-se como muito insatisfeitos. No gráfico 16, pode-se verificar esta informação.

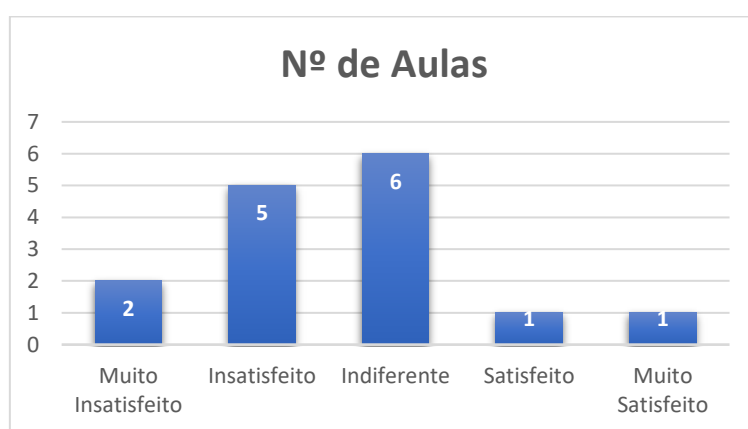


Gráfico 13 - Satisfação dos EED quanto ao nº de aulas de cada modalidade

- **Satisfação e continuação da OD**

É normal os alunos terem conversas com os seus EED sobre as aulas e ninguém melhor do que eles para saber o que eles pensam da OD. Então, achei pertinente questionar os EED sobre a satisfação dos seus educandos com a OD. Assim, à questão “Sente que o seu educando ficou satisfeito com as aulas de OD?”, as respostas foram unânimes e, todos responderam que sim, que os alunos estavam satisfeitos com as aulas, assim como se pode confirmar com o gráfico seguinte.

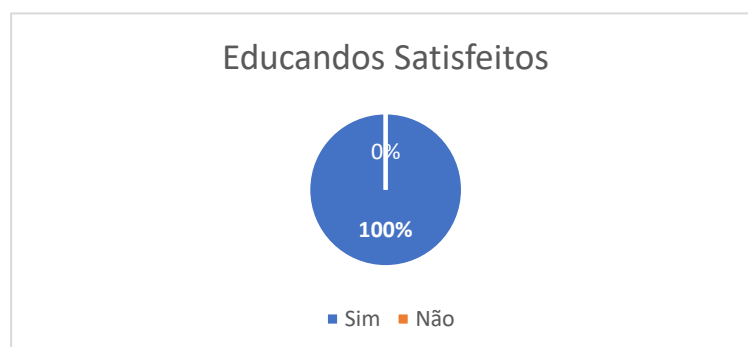


Gráfico 14 - Satisfação dos educandos na OD

Para os EED sentirem motivação de colocar os seus educandos nesta turma é porque achavam que esta trazia vantagens para os seus educandos. Assim, surgiu esta questão: “Acha que a OD traz benefícios/vantagens para o seu educando?”. Aqui, as respostas não variaram muito, dos quinze inqueridos, apenas 1 indicou negativamente haver vantagens para os educandos, nas aulas da OD, como se pode conferir com o gráfico abaixo.

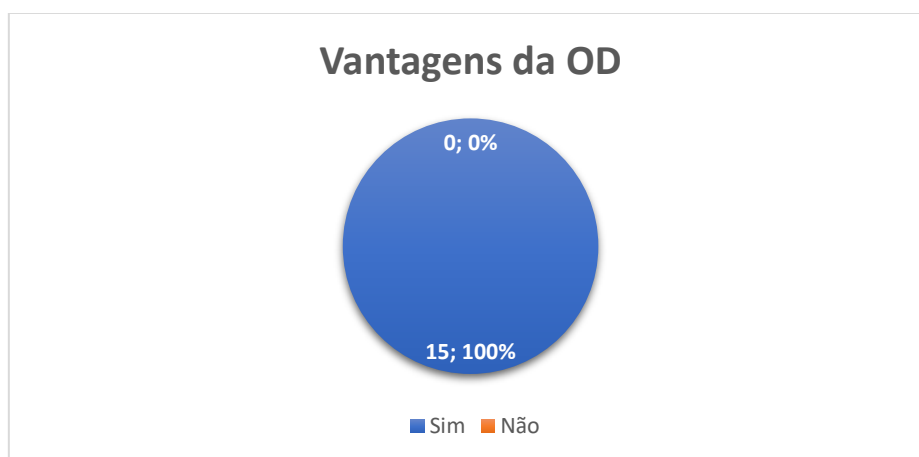


Gráfico 15 - Vantagens/ Benefícios da OD

Um dos objetivos deste estudo era saber se a OD teria continuidade nos próximos anos letivos, ou seja, quem frequenta agora no 7º, se concordariam em continuar no 8º e 9º anos. Os Encarregados de Educação concordam a 100% na continuação da unidade curricular no 8º e 9º ano dos seus educandos.

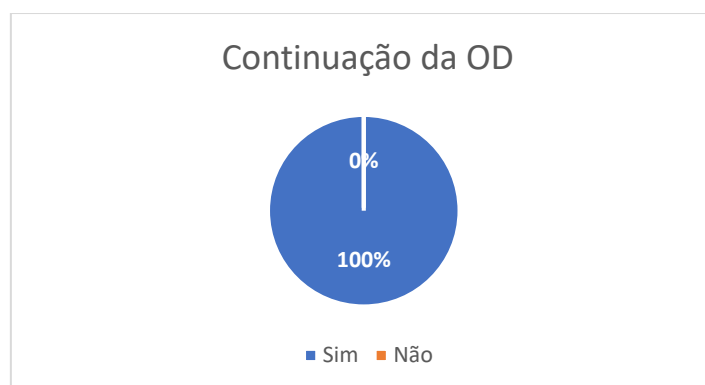


Gráfico 16 - Resposta à questão "Gostaria que o seu educando continuasse a ter OD nos próximos anos letivos?"

Após esta questão, resolvi tentar perceber o que motivava os Encarregados de Educação a quererem que os educandos continuassem a ter OD.

Então, no gráfico seguinte, pode-se constatar que a principal motivação é a variedade de experiências desportivas, seguidamente pela motivação dos alunos.

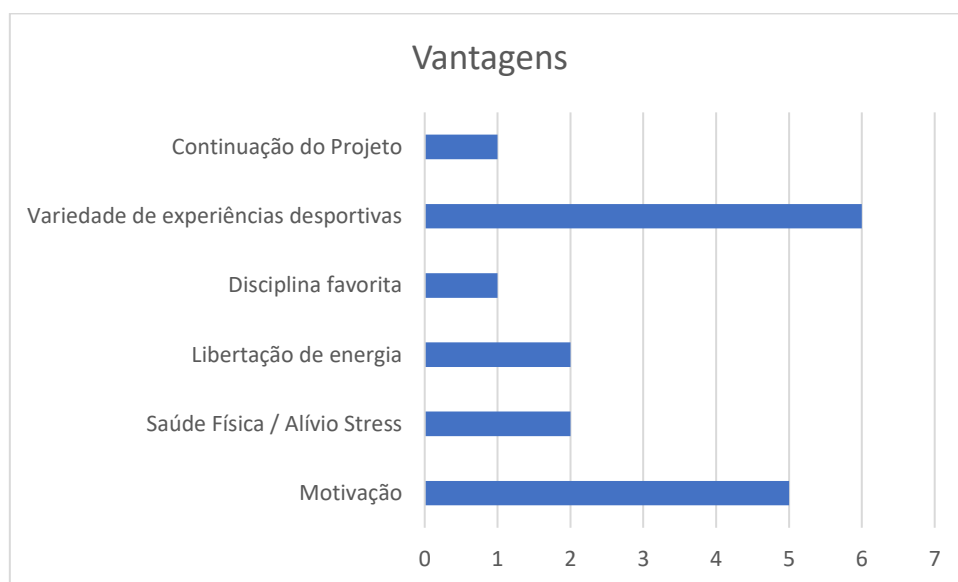


Gráfico 17 - Vantagens para que a OD continue nos próximos anos letivos

Por último, e por forma a ter em conta o que os EED, de forma a melhorar a OD, achei importante questionar sobre as modalidades que gostariam de abordar nestas aulas. As respostas foram diversas e contou com várias modalidades.

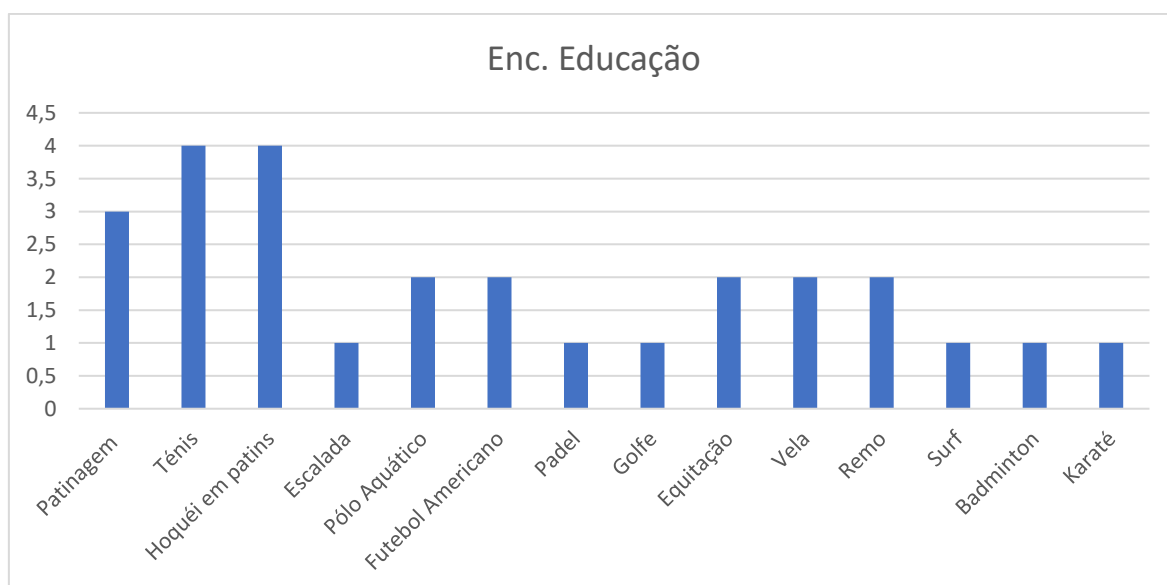


Gráfico 18 - Modalidades sugeridas pelos Enc. Educação abordar em anos posteriores

5.8.4. Análise descritiva – Alunos

Relativamente à análise do Quadro 5, relativo à questão V1 – “Como te sentiste em relação às modalidades abordadas”, é possível verificar que mais de 60% dos alunos se sentiram muito satisfeitos com as mesmas, sendo que apenas 5% não se sentiu satisfeito.

Quadro 5 - Satisfação com as modalidades abordadas: questão V1

	Frequência	Percentagem
2	1	5,3
3	1	5,3
4	5	26,3
5	12	63,2
Total	19	100,0

Relativamente à análise do Quadro 6, relativo à questão V2 – “Como te sentiste em relação à duração das aulas”, é possível verificar que apenas 26% dos alunos se sentiram muito satisfeitos com a duração da mesma, porém 42% se sentiu satisfeito. Enquanto que 31,6% dos alunos se sentiram indiferentes com a duração das aulas.

Quadro 6 - Satisfação com a duração das aulas

	Frequência	Percentagem
3	6	31,6
4	8	42,1
5	5	26,3
Total	19	100,0

Relativamente à análise do Quadro 7, relativo à questão V3 – “Como te sentiste em relação ao número de aulas por modalidade”, é possível verificar que 26% dos alunos não se sentiram satisfeitos com o número de aulas por modalidade, sendo que apenas 36% dos alunos se sentiu satisfeito com o número de aulas, igualando deste modo, a percentagem de satisfação com a indiferença pelo número de aulas.

Quadro 7 - Satisfação com o número de aulas por modalidade

	Frequência	Percentagem
1	1	5,3
2	4	21,1
3	7	36,8
4	4	21,1
5	3	15,8
Total	19	100,0

Relativamente à análise do Quadro 8, composto pelas seguintes variáveis: “V1 - Como te sentiste em relação às modalidades abordadas”; “V2 - Como te sentiste em relação à duração das aulas”; “V3 - Como te sentiste em relação ao número de aulas por modalidade?”, não é possível encontrar diferenças significativas, sendo que os alunos responderam equivalentemente às questões.

Quadro 8 - Nível de satisfação relativamente às aulas da OD

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
V1	19	2	5	4,47	,841
V2	19	3	5	3,95	,780
V3	19	1	5	3,21	1,134

Segundo a análise do Quadro 9, composto pelas seguintes variáveis: V4 - Achas que as aulas de OD trazem vantagens/benefícios para ti? “V5 - Sentes que os teus colegas de turma ficaram satisfeitos com as aulas da OD?” e “V6- Gostarias de continuar a ter aulas de Oficina do Desporto durante o 7º e 8º ano?”, podemos perceber que existem valores estatisticamente significativos nas variáveis “V4 - Achas que as aulas de OD trazem vantagens/benefícios para ti?” ($p=0,000$) e “V5 - Sentes que os teus colegas de turma ficaram satisfeitos com as aulas da OD?” ($p=0,000$).

Quadro 9 - Continuação da Oficina do Desporto

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
V4	19	1	1	1,00	,000	,000*
V5	19	1	1	1,00	,000	,000*
V7	19	1	2	1,05	,053	,053
N válido (listwise)	19					

* Valores com significado estatístico para $p \leq 0.05$

5.8.4. Análise descritiva Encarregados de Educação

Relativamente à análise do Quadro 10, relativo à questão V1 – “Como se sentiu em relação às modalidades abordadas”, é possível verificar que 100% dos EED se sentiram satisfeitos com as modalidades abordadas, resultando este valor de 53,3% de satisfeitos e 46,7% muito satisfeitos.

Quadro 10 - Satisfação dos EED com as modalidades abordadas

	Frequência	Percentagem
4	8	53,3
5	7	46,7
Total	15	100,0

Relativamente à análise do Quadro 11, relativo à questão V2 – “Como se sentiu em relação à duração das aulas”, é possível verificar que apenas 13% dos EED não se sentiram satisfeitos com a duração das aulas da OD. Contudo, mais de 65% se sentiram satisfeitos relativamente à duração das aulas.

Quadro 11 - Satisfação dos EED com a duração das aulas

	Frequência	Percentagem
2	2	13,3
3	3	20,0
4	8	53,3
5	2	13,3
Total	15	100,0

Relativamente à análise do Quadro 12, relativo à questão V3 – “Como se sentiu em relação ao número de aulas por modalidade”, é possível verificar que 46% dos EED não se sentiram satisfeitos com o número de aulas por modalidade, sendo que apenas 13,4% dos EED mostrou satisfação com o número de aulas lecionadas por modalidade.

Quadro 12 - Satisfação dos EED com o nº de aulas por modalidade

	Frequência	Percentagem
1	2	13,3
2	5	33,3
3	6	40,0
4	1	6,7
5	1	6,7
Total	15	100,0

Relativamente à análise do Quadro 13, composto pelas seguintes variáveis: “V1 - Como se sentiu em relação às modalidades abordadas”; “V2 - Como se sentiu em relação à duração das aulas”; “V3 - Como se sentiu em relação ao número de aulas por modalidade?” não é possível observar diferenças significativas, sendo que os EED se manifestaram satisfeitos com a UC.

Quadro 13 - Nível de satisfação relativamente às aulas da OD

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
V1	15	4	5	4,47	,516
V2	15	2	5	3,67	,900
V3	15	0	5	2,60	1,056

Segundo a análise do Quadro 14, composto pelas seguintes variáveis: V4 - Acha que as aulas de OD trazem vantagens/benefícios para o seu educando? “V5 - Sente que o seu educando ficou satisfeito com as aulas da OD?” e “V6- Gostaria que o seu educando continuasse a ter aulas de Oficina do Desporto durante o 7º e 8º ano?”, podemos perceber que existem valores estatisticamente significativos nas variáveis “V4 - Acha que as aulas de OD

trazem vantagens/benefícios para o seu educando?” ($p=0,000$) e “V5 - Sente que o seu educando ficou satisfeito com as aulas da OD?” ($p=0,000$).

Quadro 14 - Continuação da Oficina do Desporto

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
V4	15	1	1	1,00	,000	,000*
V5	15	1	1	1,00	,000	,000*
V6	15	1	2	1,07	,258	,067

* Valores com significado estatístico para $p \leq 0.05$

5.8.5. Comparação dos resultados entre os Encarregados de Educação e os alunos

Nesta parte do estudo irão ser comparados os valores obtidos entre as respostas dos alunos e as respostas dos Encarregados de Educação, com o objetivo de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas. Foi utilizado o T-Teste de medidas independentes

e, segundo a análise do Quadro 15, em que as variáveis V1, V2 e V3, dizem respeito ao grau de satisfação relativamente: “às modalidades abordadas”; “à duração das aulas” e “ao número de aulas por modalidade?” respetivamente, pode-se verificar que não existem diferenças significativas entre os dois grupos, ou seja, o grau de satisfação dos alunos e dos EED são equivalentes.

Relativamente às variáveis V4, V5 e V6: “As aulas de OD trazem vantagens/benefícios?” ; “Os alunos ficaram satisfeitos com as aulas da OD?” e “Gostarias de continuar/ Gostaria que o seu educando continuasse a ter aulas de OD no 8º e 9º ano?”, também se pode verificar que não existem diferenças significativas e que, tanto os alunos e os EED, concordam que as aulas de OD trazem benefícios para os alunos, que os alunos se sentiram bastante satisfeitos com as aulas e gostariam que a disciplina de OD continuasse nos próximos anos letivos.

Quadro 15 - Comparação entre alunos e Encarregados de Educação

		t	Sig. (bilateral)	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
				Inferior	Superior
V1	Alunos	,028	,978	-,498	,512
	Encarregados de Educação	,030	,976	-,472	,486
V2	Alunos	,974	,337	-,306	,868
	Encarregados de Educação	,957	,347	-,320	,881
V3	Alunos	1,606	,118	-,164	1,385
	Encarregados de Educação	1,620	,115	-,158	1,379
V5	Alunos	,886	,382	-,068	,174
	Encarregados de Educação	1,000	,331	-,058	,163

5.8.6. Discussão dos Resultados

Um dos objetivos deste estudo era verificar qual o nível de satisfação com a UC de Oficina do Desporto. Segundo os resultados, percebemos que tanto os alunos como os Encarregados de Educação se sentiram bastante satisfeitos com esta disciplina.

Num estudo realizado por Almeida (2012) relativo à modalidade de Dança, o autor verificou que os alunos que normalmente gostam de EF também têm gosto por aquela modalidade. No nosso caso, não se trata somente de uma modalidade, mas de uma disciplina que trata várias modalidades diferentes das que usualmente são apresentadas na disciplina de EF. Apesar de serem disciplinas diferentes, através desta comparação, os resultados indicam que os alunos se mostram recetivos a este tipo de abordagem, na OD. Podemos então verificar que, tal como os alunos deste estudo tiveram interesse na modalidade de Dança, também os alunos que participaram no nosso estudo tiveram interesse pela UC de Oficina de Desporto.

Outro dos objetivos deste estudo consistia em comparar os resultados dos alunos com o Encarregados de Educação, já que os pais têm um papel fundamental no que respeita à decisão final sobre o ingresso dos seus educandos nesta UC. Após a análise dos resultados, percebeu-se que não se

registaram diferenças significativas entre as respostas dos alunos e dos EED, facto demonstrativo de que ambos se sentem satisfeitos com esta área curricular.

4.8.7. Conclusões

Através deste estudo podemos concluir que os alunos e os seus Encarregados de Educação revelaram um nível de satisfação elevado e muito além do esperado, não existindo diferenças significativas entre as respostas de ambos os grupos.

As razões apontadas para a elevada satisfação com as aulas da Oficina do Desporto são maioritariamente relacionadas com a variedade das experiências desportivas, com a motivação dos alunos e com a libertação de energia aliada ao alívio do stress.

Anteriormente, já uma grande parte dos alunos já tinha experienciado as modalidades que foram lecionadas ao longo do ano letivo.

Pode-se também concluir que, tanto os alunos como os EED, concordam que o número de aulas por modalidade deveria ser maior, ficando este aspeto aquém das suas expectativas.

4.8.8. Referências Bibliográficas

- Almeida, A. R. L. d. (2012). A Dança na Educação Física em função da opinião dos Alunos. FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Dissertação de obtenção do 2º Ciclo do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013. *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). A construção de um questionário - O estudo preliminar. In M. Robalo (Ed.), *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Rosado, A., Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado, I. Mesquita, *Pedagogia do desporto* (p.219), Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

6. Conclusões e Considerações Finais

E assim chegou ao fim mais um ano letivo, desta vez enquanto professora estagiária, na realização do EP. Foi um ano riquíssimo a nível académico e profissional porque foi possível ligar a minha formação teórica e técnica que trazia na bagagem com a formação profissional, mais prática, que adquiri durante o EP. Esta formação não poderá nunca finalizar pois aprender é uma necessidade de qualquer profissão, principalmente na profissão docente, que temos de estar sempre em constante evolução, à procura de novas formas de lecionação.

É bastante benéfico trabalhar em contexto real, numa escola, com uma turma, para adquirir conhecimentos específicos da profissão que é impossível aprender sem ser neste contexto. Este ano foi um desafio à minha própria superação, quer a nível pessoal, quer a nível de autonomia e de responsabilidade.

No início do ano letivo tinha receio de falhar, mas, principalmente, de prejudicar os alunos. Contudo, ao longo do EP, a minha confiança foi crescendo com o convívio com a comunidade escolar e com a aquisição de novo conhecimentos. É difícil deixar de ser aluno para ser professor, principalmente porque ainda assumi esse papel durante o ano, em Tópicos.

Ao longo deste ano letivo fui evoluindo, conseguindo ampliar os meus conhecimentos ao nível da planificação e compreender a importância de me adaptar a novas necessidades. O EP também serviu para aprender sobre como me comportar em situações mais formais, como as reuniões assim como a saber lidar com organização de eventos.

O DE foi muito importante porque me possibilitou instituir relações mais particularizadas com os alunos para os compreender melhor e incentiva-los ainda mais para a prática desportiva.

Agora, que evolui a todos os níveis, pessoal, social e profissional, a noção do que é ser um (bom) professor ainda está mais presente, concluindo desta forma que um professor de EF deve saber gerir a aula (bom gestor), e ser capaz de realizar várias tarefas em simultâneo (porque um professor nunca dá

só instrução), devendo ser capaz de ser flexível, inovador e em constante procura de conhecimento.

O Núcleo de Estágio, foi crucial na socialização e na aprendizagem mútua e contínua, importantes no desenvolvimento da profissão, essencialmente pela constante partilha de informações e experiências.

Com o culminar desta etapa é difícil não sentir um fervilhar de emoções dentro de mim. São vários os sentimentos que posso partilhar. Sinto-me bastante agradecida a quem contribuiu para este processo de ensino-aprendizagem (alunos, PC, PO, o NE, outros docentes da escola e funcionários), porque todos contribuíram para a minha evolução. Sinto-me feliz e orgulhosa por ter ultrapassado os diversos obstáculos durante o ano letivo, por ter cumpridos os objetivos propostos, por ter dado o melhor de mim aos meus alunos, transmitindo-lhes a paixão pelo desporto.

Mas estou ainda ansiosa, por um dia, poder ter futuros alunos e colegas e poder aprender, procurando sempre ser um bom profissional.

Nos dias de hoje ser Professora de Educação Física é bastante difícil e tenho plena consciência disso. Como já referi, ser professora era (é) o meu sonho e pretendo fazer o que estiver ao meu alcance para exercer esta magnífica profissão. Quero transmitir a mais pessoas (alunos) a paixão da Educação Física, assim como foram transmitindo a mim durante vários anos. Porque acredito que a minha maior motivação é poder contribuir para a formação de alunos com a paixão que sempre me transmitiram, tornando-os melhores seres humanos.

Concluo assim, este ano de Estágio Profissional, enquanto Professora-
Estagiária de Educação Física.

7. Referências Bibliográficas








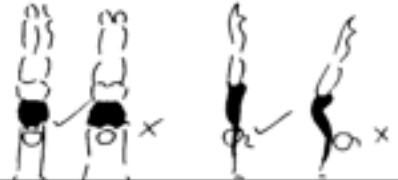


- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Araújo, E. S. (2004). A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. In *Encontro nacional de didática e prática de ensino* (pp. 3507-3518). Curitiba: Universidade de São Paulo.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar* (3ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento. Porto Alegre. Vol. 8, n. 1 (2002), p. 31-39*.
- Candau, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos* . 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI Centro de publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do Desporto: Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Lisboa. Edições FMH*.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2013). Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar. *Editora FADEUP*, 165-198.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem. Coimbra: Ed. Paralelo*.
- Graciani, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua** . São Paulo : Cortez, 1997. Consult. 20 maio 2017, disponível em <http://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lawson e
- Mahoney, A. A., & Placco, V. d. S. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. *Psicologia & Educação: revendo contribuições*, 9-32.
- Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2011 – 2012. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2011). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP: 2011 – 2012. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro*, 269-283.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência : A pessoa, a partilha, a prudência. In E. P. Gonçalves, M. Z. d. C. Pereira & M. E. P. d. Carvalho (Eds.), *Currículo e contemporaneidade : Questões emergentes* (pp. 1-11). Campinas: Alínea.
- Oliveira, M. T. G. M. (2002). *A indisciplina em aulas de Educação Física: estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2o e 3o ciclos do Ensino Básico*. Instituto Superior Politécnico, Departamento Cultural.
- Onofre, M., & Martins, M. J. (2014). Elementos para a qualificação das práticas de supervisão pedagógica nos estágios pedagógicos. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto editora.
- Pereira, E. (2009). O poder local: As câmaras municipais e o desporto. In J. O. Bento & J. M. Constantino (Eds.), *Desporto e o Estado: Ideologias e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.










- Ponte, J. P. d. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 31-46.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1996). *Effective Instruction in Physical Education for Learning* (2ª Ed.). St. Louis: times Mosby College Publishing.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Rosado, & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto* (Lisboa: Edições FMH ed.).
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH, 69-130.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O principezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (1998). *What is sport education and know does it work?*. JOPERD: The Journal. Vol 169, 18-20
- Siedentop, D. (1990). *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*. . Califórnia: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education.
- Veiga, A. , Mateus-Lousteau, L., Marques, I., & Bentes, G. (1999). O que os Alunos Pensam do Feedback Pedagógico em Educação Física. *Ludens - Ciências do Desporto*, 16(1), 11-16
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*.

Anexos










Anexo I – Progressões de Ginástica Nível Básico

Nível 1 de Aprendizagem		
Nome: _____		
Solo	Boque e Mini-trampolim	
<p>Rolamento à frente</p> 		<p>Salto ao eixo – Realiza salto ao eixo, no boque</p> 
<p>Rolamento à retaguarda com plano inclinado</p> 		<p>Salto engrupado – realiza salto vertical engrupando os membros inferiores no ponto mais alto</p> 
<p>$\frac{1}{4}$ Pirueta no solo, com manutenção dos segmentos corporais</p> 		<p>Salto em extensão – realiza salto vertical no mini-trampolim</p> 
<p>Ponte com ajuda realizando alguma amplitude</p> 		
<p>A.F.I. subindo os espaldares com os membros inferiores (pino à bombeiro)</p> 		
<p>Roda no banco sueco</p> 		
<p>Avião com extensão completa dos braços e pernas</p> 		

Anexo II – Progressões de Ginástica Nível Elementar

Nível 2 de Aprendizagem		
Nome: _____		
Solo	Boque e Mini-trampolim	
<p>Rolamento à frente com os membros inferiores afastados</p> 	<p>Salto com ¼ pirueta – Realiza salto vertical e no ponto mais alto executa uma rotação de 180°</p> 	
<p>Rolamento à retaguarda</p> 	<p>Salto com uma pirueta – Realiza salto vertical e no ponto mais alto executa uma rotação de 360°</p> 	
<p>1 Pirueta no solo, com manutenção dos segmentos corporais</p> 		
<p>Ponte com ajuda realizando máxima amplitude</p> 		
<p>A.F.I. com ajuda de um colega, mantendo os segmentos corporais alinhados</p> 		
<p>Roda – colocar as mãos alternadas com elevação dos membros inferiores a 180° com ajuda.</p> 		
<p>Avião durante 3 segundos e com extensão de todos os membros</p> 		

Anexo III – Progressões de Ginástica Nível Avançado

Nível 3 de Aprendizagem	
Nome:	
Solo	Boque e Mini-trampolim
<p>Rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados</p> 	<p>Salto de carpa no mini-trampolim</p> 
<p>Roda em cima da linha</p> 	<p>Salto encarpado no mini-trampolim</p> 
<p>Apoio facial invertido com saída em rolamento</p> 	<p>Salto entre mãos – Realiza salto entre-mãos, no boque</p> 
<p>Rondada</p> 	
<p>Ponte sem ajuda e com a máxima amplitude</p> 	
<p>Rolamento à retaguarda com os membros inferiores unidos</p> 	

Anexo IV – Ficha de Autoavaliação

Escola Básica Dr. Costa Matos

EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTO-AVALIAÇÃO

____ ° Período

Ano Lectivo 2016/2017

Nome _____ N° _____ ____ ° Ano, Turma _____

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Quase nunca
Participo ativamente e realizo as tarefas propostas				
Apresento o material necessário para a aula				
Sou assíduo e pontual				
Coopero com os colegas na realização das tarefas				
Manifesto interesse pela disciplina, atenção/concentração				
Respeito a opinião dos outros				
Relaciono-me com cordialidade e respeito pelos meus colegas, quer no papel de parceiros, quer de adversários				
Revelo fair-play				
Aceito e cumpro as regras definidas				
Conheço e aplico os cuidados de higiene pessoal				
Conheço e aplico as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais				
Estive atento durante as aulas				
Esforcei-me para melhorar o meu rendimento				

1. Tive um melhor desempenho em:

2. Ainda sinto dificuldades em:

4. Acho que mereço o nível: 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 (assinala com ○)

5. Observações:

Anexo V – Questionário dos Alunos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. COSTA MATOS
ESCOLA SEDE: ESCOLA BÁSICA DR. COSTA MATOS, VILA NOVA DE GAIA



Questionário de satisfação com a disciplina “Oficina de Desporto”

Sou aluna da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, frequentando o 2º ano do 2º Ciclo de Estudo (Mestrado) em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O presente questionário pretende ser um instrumento de análise da satisfação dos encarregados de educação dos alunos inscritos na disciplina de Oficina do Desporto, incluídas no currículo do 7º ano.

A opinião dos alunos é fundamental. Por esse motivo assumimos o compromisso de divulgar os resultados do estudo, no sentido de dar a conhecer o sentimento dos alunos sobre a importância da prática desta modalidade.

Não há respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo e de natureza confidencial.

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

1 - Qual a importância que atribuis à disciplina de Educação Física, na formação/educação do teu educando? Tendo em conta a escala de valoração que se segue, responde colocando uma cruz na opção que achares mais adequada: (1- Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Indiferente; 4 - Importante e 5 - Muito importante)

1	2	3	4	5

2 – No quadro seguinte responde à questão colocando uma cruz na opção que achares mais adequada. (1- Muito insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Indiferente; 4-Satisfeito e 5-Muito satisfeito)

Na Oficina de Desporto qual o teu grau de satisfação face:	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Às modalidades abordadas					
À duração das aulas.					
Ao número de aulas por modalidade					

3 - Na tabela seguinte responde às questões apresentadas colocando uma cruz na opção que achar mais adequada.

Relativamente às aulas da Oficina de Desporto:	SIM	NAO
Já tinhas tido alguma experiência nas modalidades abordadas este ano?		
Sentes que o(a)s teu(tuas) colegas ficaram satisfeito(a)s com as aulas da Oficina de Desporto?		
Achas que as aulas da Oficina de Desporto trazem vantagens/benefícios para o/as teus colegas?		
Gostarias de continuar a ter esta disciplina durante o 8º e 9º ano?		

4 – Quais as modalidades que gostaria que fossem abordadas nas aulas de Oficina do Desporto? Refere modalidades que não sejam lecionadas na disciplina de Educação Física.



O questionário termina aqui.

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo VI –Questionário dos Encarregados de Educação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. COSTA MATOS
ESCOLA SEDE: ESCOLA BÁSICA DR. COSTA MATOS, VILA NOVA DE GAIA



Questionário de satisfação com a disciplina “Oficina de Desporto”

Sou aluna da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, frequentando o 2º ano do 2º Ciclo de Estudo (Mestrado) em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O presente questionário pretende ser um instrumento de análise da satisfação dos encarregados de educação dos alunos inscritos na disciplina de Oficina do Desporto, incluídas no currículo do 7º ano.

A opinião dos alunos é fundamental. Por esse motivo assumimos o compromisso de divulgar os resultados do estudo, no sentido de dar a conhecer o sentimento dos alunos sobre a importância da prática desta modalidade.

Não há respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo e de natureza confidencial.

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

1 - Qual a importância que atribuis à disciplina de Educação Física, na formação/educação do teu educando? Tendo em conta a escala de valoração que se segue, responde colocando uma cruz na opção que achares mais adequada: (1- Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Indiferente; 4 - Importante e 5 - Muito importante)

1	2	3	4	5

2 – No quadro seguinte responde à questão colocando uma cruz na opção que achares mais adequada. (1- Muito insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Indiferente; 4-Satisfeito e 5-Muito satisfeito)

Na Oficina de Desporto qual o teu grau de satisfação face:	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Às modalidades abordadas					
À duração das aulas					
Ao número de aulas por modalidade					

3 - Na tabela seguinte responde às questões apresentadas colocando uma cruz na opção que achar mais adequada.

Relativamente às aulas da Oficina de Desporto:	SIM	NAO
Sentes que o(a)s teu(tuas) colegas ficaram satisfeito(a)s com as aulas da Oficina de Desporto?		
Achas que as aulas da Oficina de Desporto trazem vantagens/benefícios para o/as teus colegas?		
Gostaria que o(a) seu(sua) educando(a) continuasse a ter esta disciplina durante os próximos anos letivos?		

3.1. Se respondeu "sim" na alínea anterior, por favor indique quais as vantagens de continuar a ter esta disciplina.

4 – Quais as modalidades que gostaria que fossem abordadas nas aulas de Oficina do Desporto? Refira modalidades que não sejam lecionadas na disciplina de Educação Física.



O questionário termina aqui.

Muito obrigado pela tua colaboração!